PSYCHOLOGISCHE UNTERSUCHUNGEN ZUR PROFESSIONALISIERUNG VON GRUPPENLEITERN

Inaugural-Dissertation
zur
Erlangung der Doktorwürde
der
Philosophischen Fakultät
der
Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität
zu
BONN

vorgelegt von

CORNELIA EDDING
aus
BERLIN

BONN 1977

PSYCHOLOGISCHE UNTERSUCHUNGEN ZUR PROFESSIONALISIERUNG VON GRUPPENLEITERN

Inaugural-Dissertation
zur
Erlangung der Doktorwürde
der
Philosophischen Fakultät
der
Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität
zu
BONN

vorgelegt von

CORNELIA EDDING

aus

BERLIN

BONN 1977

Angefertigt mit Genehmigung der
Philosophischen Fakultät der Universität Bonn

Referent: Prof. Dr. A. M. Däumling
Korreferent: Prof. Dr. Dr. h.c. H. Thomae

Tag der mündlichen Prüfung: 13. 7. 1977

Druck: Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität
B o n n

Vorbemerkung

165 Kolleginnen und Kollegen haben meinen Fragebogen ausgefüllt und mit kritischen und freundlichen Bemerkungen versehen.
Freunde haben sich an Vorversuchen beteiligt, mich beraten, kritisiert und ermutigt.
Herr Professor Dr. Alf Däumling war geduldig und hat seine Hand von mir nicht abgezogen, sondern mich freundlich und beständig unterstützt.
Alexander Schuller hat mir geholfen, anzufangen.
Uwe Luck hat Textentwürfe gründlich und freundschaftlich kritisiert.
Ohne Thomas Petry Strauss wäre die Arbeit nicht geschrieben worden.
Ihnen danke ich.

Gliederung

Vorbemerkung		
Einleitung		S. 7
1.	Gruppenleiter als Thema empirischer Forschung	S. 10
1.1	Leiterlose Gruppen	S. 14
1.2	Die Bedeutung verschiedener Merkmale des Gruppenleiters	S. 17
1.2.1	Die Bedeutung der Empathie	S. 17
1.2.2	Die Bedeutung persönlicher Offenheit	S. 20
1.2.3	Die Bedeutung der Persönlichkeit des Gruppenleiters	S. 22
1.2.4	Die Bedeutung der Arbeitsweise des Gruppenleiters	S. 25
1.2.4.1	Die Bedeutung der Arbeitsweise für den Lernerfolg	S. 26
1.2.4.2	Die Bedeutung der Arbeitsweise für den Gruppenprozeß	S. 34
1.2.5	Diverse	S. 43
1.3	Die Bedeutung der Beziehung zwischen Gruppenleiter und Teilnehmer	S. 46
1.3.1	Die Beziehung zwischen Teilnehmer und Gruppenleiter und ihre Bedeutung für den Lernerfolg	S. 47
1.3.2	Die Beziehung zwischen Gruppenleiter und Teilnehmer im Entwicklungsprozeß der Gruppe	S. 49
1.4	Zusammenfassung und Diskussion	S. 52
2.	Professionalisierung in der Gruppenarbeit	S. 56
2.1	Zur Entwicklung einer beruflichen Ethik für Gruppenleiter	S. 60
2.1.1	Der Stand der Diskussion in den USA	S. 62
2.1.2	Kritische Bereiche einer Berufsethik für Gruppenleiter in der BRD	S. 67
2.1.2.1	Vorauswahl und Vorinformation der Teilnehmer	S. 68
2.1.2.2.	Spezialausbildung für Gruppenleiter - ja oder nein	S. 69

2.1.2.3	Aggressive Konfrontation der Teilnehmer	S. 70
2.1.3	Zusammenfassung	S. 71
2.2	Berufliche Organisation von Gruppenleitern	S. 73
2.2.1	Berufsorganisation und Professionalisierung	S. 73
2.2.2	Die Sektion Gruppendynamik des DAGG	S. 75
2.2.3	Der "Arbeitskreis Gruppendynamik im Bildungsbereich" (AGIB)	S. 79
2.2.4	Zusammenfassung	S. 81
2.3	Auswahl und Ausbildung zukünftiger Gruppenleiter	S. 82
2.3.1	Auswahl und Ausbildung von Gruppenleitern in den USA : Überlegungen und Modelle	S. 82
2.3.2	Gruppenleiter-Ausbildung in der BRD	S. 86
2.3.2.1	Die Trainer-Ausbildung der Sektion Gruppendynamik des DAGG	S. 88
2.3.2.2	Das Ausbildungsmodell des Arbeitskreises Gruppendynamik im Bildungsbereich (AGIB)	S. 94
2.3.3	Zusammenfassung	S. 97
2.4	Berufliches Spezialwissen in der Gruppenarbeit	S. 98
2.5	Zusammenfassung und Diskussion	S. 102
3.	Professionelles Selbstverständnis von Gruppenleitern - eine empirische Untersuchung	S. 108
3.1	Fragestellung, Hypothesen und Untersuchungsplan	S. 110
3.1.1	Zielorientierung als Ausdruck professionellen Selbstverständnisses	S. 110
3.1.2	Selbsteinschätzung des Leiterverhaltens als Ausdruck professionellen Selbstverständnisses	S. 116
3.1.3	Der Fragebogen	S. 122
3.1.3.1	Soziographische Daten	S. 122
3.1.3.2	Fragen nach der Zielorientierung	S. 123
3.1.3.3	Fragen nach dem Verhalten des Leiters	S. 126

3.1.4	Die Stichprobe	S. 129
3.1.5	Elektronische Datenverarbeitung	S. 130
3.2	Ergebnisse	S. 131
3.2.1	Der Rücklauf	S. 131
3.2.2	Gruppenleiter als soziale Gruppe: beschreibende Daten	S. 133
3.2.2.1	Alter und Geschlecht	S. 133
3.2.2.2	Formale Qualifikation und Erfahrung	S. 133
3.2.2.3	Theoretische Orientierung	S. 138
3.2.2.4	Institutioneller Rahmen und Spezialisierung	S. 139
3.2.2.5	Der "modale" Gruppenleiter	S. 142
3.2.3	Zielorientierung der Gruppenleiter: Ergebnisse	S. 143
3.2.3.1	Zur Struktur der Zielorientierungen	S. 145
3.2.3.2	Zur Beziehung zwischen Zielorientierung und Ausbildungsorganisation	S. 146
3.2.3.3	Zur Beziehung zwischen Zielorientierung und theoretischer Orientierung	S. 148
3.2.4	Selbsteinschätzung des Leiterverhaltens: Ergebnisse	S. 151
3.2.4.1	Zur Beziehung zwischen Ausbildung und Selbsteinschätzung des Leiterverhaltens	S. 153
3.2.4.2	Zur Beziehung zwischen formaler Kompetenz und Selbsteinschätzung des Leiterverhaltens	S. 157
3.2.4.3	Zur Beziehung zwischen theoretischer Orientierung und Selbsteinschätzung des Leiterverhaltens	S. 158
3.2.5	Zur Beziehung zwischen Zielorientierung und Leiterverhalten	S. 161
3.2.6	Diskussion der Ergebnisse	S. 163
4.	Zusammenfassung	S. 167
Anhang		S. 168
Literaturverzeichnis		S. 187
Abkürzungsverzeichnis		S. 206

Einleitung

Thema der vorliegenden Arbeit sind Gruppenleiter in der Bundesrepublik Deutschland. Diese Gruppenleiter nennen sich selbst Trainer, Moderatoren, Facilitators, Berater - oder eben:Leiter. Die Veranstaltungen, die sie leiten, nennen sie: Kurs, Seminar, Laboratorium, Training, Beratung. (Diese Bezeichnungen werden auch im Text synonym verwandt.) Sie arbeiten mit unterschiedlichen Techniken und Zielsetzungen; sie orientieren sich an unterschiedlichen theoretischen Positionen und Konzepten. Gemeinsam ist ihnen, daß sie Gruppen leiten, und zwar, wie Lieberman (1974) sie nennt, "people-changing groups", Gruppen, die sich mit dem Erleben und den Gefühlen ihrer Mitglieder befassen, und in denen das Verhalten der Beteiligten und ihre Beziehungen zueinander Gegenstand von Gespräch und aufklärender Untersuchung sind. Die Teilnehmer an diesen Gruppen bezeichnen sich selbst nicht als krank; die Veranstaltung, an der sie teilnehmen, hat nicht das Ziel, sie zu heilen. Dies im Unterschied zu Gruppen mit erklärt therapeutischem Ziel. Gemeinsam mit jenen ist ihnen das Ziel, die Teilnehmer zu verändern.

Der Personenkreis, mit dem sich diese Untersuchung beschäftigt, arbeitet in und mit der sich selbst untersuchenden Kleingruppe, einer Form des Lernens, von der noch nicht feststeht, ob es sich - einer Rogers zugeschriebenen Behauptung zufolge - um die wichtigste Erfindung des Jahrhunderts handelt oder nur um den Zeitvertreib einer bestimmten Gesellschaftsschicht - "the middle class at play" -, wie Back (1972) es nicht ausschließen möchte. Ob nun wichtige Erfindung oder Zeitvertreib, diese Kleingruppe kommt, wie aus ihrer Popularität und Verbreitung zu schließen, einem starken gesellschaftlichen Bedürfnis entgegen. Die Leiter dieser Gruppen werden für ihre Tätigkeit bezahlt, oft hoch bezahlt. Sie erheben somit - zumindest implizit - den Anspruch, eine Lei-

stung zu erbringen und die für diese Leistung notwendige besondere Kompetenz zu besitzen. Sie erheben den Anspruch, Fachleute zu sein für einen vergleichsweise neuen, aber rasch sich entwickelnden Aufgabenbereich.

Diese Kompetenz muß einerseits von jedem einzelnen erworben werden; die Berufsgruppe als ganze muß andererseits diese Kompetenz bewahren, vermehren und weitergeben. Der dynamische Prozeß, der neue Berufe und die zu ihrer Ausübung notwendigen Kompetenzen hervorbringt, spielt sich nach Elliott (1972,S.5) auf drei Ebenen ab: "...the level of general social change, the level of occupational organization (the way different occupations aspire and achieve professional status) and the level of the individual life-cycle (the way in which individuals become practicing members of particular professions)". Eine Reihe von Arbeiten befassen sich mit der politischen Relevanz von Gruppenmethoden (z.B. Fritz, 1974; Horn, 1972; Hüppauff, 1973; Koch, 1971; Rosenthal, 1971; Schuller, 1976; Schwärzel, 1974), sehr viel geringeres Interesse wird jedoch der Frage entgegengebracht, die sich auf die erste der von Elliott (a.a.O.) genannten Ebenen bezieht: Ausdruck welcher gesellschaftlichen Situation und Veränderung ist das große Bedürfnis nach Selbsterfahrung, das den Beruf des Gruppenleiters letztendlich hervorbrachte? Die Antwort Back's (1972; 1973), der die Gruppenbewegung als Ausdruck der Suche nach einer Ersatzreligion betrachtet, bezieht sich auf amerikanischer Verhältnisse und bedarf der Diskussion.

In der vorliegenden Arbeit wird eine Klärung dieser Frage nicht versucht. Gegenstand der Untersuchung sind vielmehr die zweite und die dritte der von Elliott genannten Ebenen.

Wenn die Gruppenleiter sich als Vertreter eines neuen Berufes verstehen und damit als Mitglieder einer "Gemeinschaft", einer "community" im Sinne Jacksons (1970, S. 13 ff.), dann

ist zu erwarten, daß diese Gemeinschaft inhaltliche und organisatorische Anstrengungen unternimmt, berufsbezogene Kenntnisse und Fertigkeiten zu behüten, durch geeignete Forschungen zu vermehren und durch entsprechende Ausbildung des Nachwuchses kompetente Berufsausübung sicherzustellen. Ob und in welcher Weise dies geschieht, soll für die deutschen Gruppenleiter untersucht werden.

Personen, die einen bestimmten Beruf ausüben, erwerben die dazu notwendigen Voraussetzungen in einem - längeren oder kürzeren - Prozeß beruflicher Sozialisation; ebenso entwickeln sie - als Resultat dieses Prozesses - ein Konzept ihres beruflichen Handelns. Dieses Konzept ist unterschiedlich, je nach Art der beruflichen Ausbildung und den Intentionen der ausbildenden Instanz. Sofern die für Gruppenleiter bestehenden Ausbildungsmöglichkeiten sozialisierende Kraft haben, ist zu erwarten, daß ihr berufliches Selbstverständnis sowohl von der Art als auch von dem Träger ihrer Ausbildung beeinflußt wird. Um diese Frage zu klären,muß das berufliche Selbstverständnis der deutschen Gruppenleiter erfragt und seine Abhängigkeit von verschiedenen Determinanten beruflicher Sozialisation untersucht werden. Das soll in dieser Arbeit geschehen.

Gruppenleiter sind bisher nur selten - in der BRD überhaupt nicht - Thema empirischer Forschung gewesen. Es gibt daher aus diesem Bereich wenig, an das die vorliegende Arbeit anknüpfen könnte. Diese ist daher als Pilot-Studie zu bezeichnen. Der Überblick über die vorhandenen empirischen Studien zum Thema "Gruppenleiter", der meiner eigenen Untersuchung vorangestellt ist, dient dazu, den Kenntnisstand festzuhalten und zu prüfen, welche Entscheidungshilfen sich daraus für wichtige Bereiche des beruflichen Selbstverständnisses gewinnen lassen.

Kapitel 1: Gruppenleiter als Thema empirischer Forschung

Die vorliegende Arbeit befaßt sich mit Fragen der Professionalisierung und dem beruflichen Selbstverständnis von Gruppenleitern. Professionelles Handeln setzt voraus, daß die Gewißheit, sinnvoll und richtig zu handeln, mehr ist, als nur eine subjektive Gewißheit: sie muß sich prüfen lassen an dem Wissen der Berufsgruppe, das zugleich - zumindest in Teilen - veröffentlichtes Wissen ist. Ich meine nicht, daß sich das professionelle Wissen der Gruppenleiter in den Ergebnissen empirischer Forschung erschöpft; dennoch erscheint es mir unabdingbar, diese zur Kenntnis zu nehmen und sie in Beziehung zu setzen zum eigenen beruflichen Tun. Dies gilt auch für die Frage nach der Funktion und der Wirkungsweise von Gruppenleitern. Daher erscheint es mir notwendig, eine kritische Darstellung von empirischen Untersuchungen über Gruppenleiter den eigenen Überlegungen und Befragungsergebnissen voranzustellen.

Mit der Ausbreitung der Gruppenbewegung stieg auch die Zahl der Sammelreferate zum Thema: Sensitivity Training und Encounter-Gruppen. Fast alle jedoch beziehen sich auf Untersuchungen, die die Frage nach dem Erfolg stellen, d. h. danach, ob und in welcher Weise die Gruppenerfahrung die Teilnehmer verändert hat. (Vgl. Buchanan, 1965; Campbell und Dunnette, 1968; Cooper und Mangham, 1971; Dinges und Weigel, 1971; House, 1967; Kilman und Sotile, 1976; Smith, 1975; Stock, 1964).
Back (1972, S. 191 ff.) zählt für den Zeitraum zwischen 1945 und 1970 149 Arbeiten, die eine Evaluierung von Gruppenmethoden versuchen. Smith (1975) bezieht in sein Sammelreferat nur Studien ein, die mit Kontrollgruppen arbeiteten,und bei denen die Gruppenerfahrung der Teilnehmer mindestens 20 Stunden betrug. Trotz dieser Einschränkung kam der Autor auf 100 zu berücksichtigende Untersuchungen. Aus dem deutschen Sprachraum sind mir vier Arbeiten bekannt, die sich mit der Evaluierung von Gruppenmethoden befassen (Antons-Brandi, 1973; Fengler, 1972; Genser et al. 1972; Zundel 1973).

Es gibt inzwischen - diesen Schluß lassen die oben genannten Arbeiten zu - eine Reihe von aussagekräftigen Studien über die Wirkung von Sensitivity Training und Encounter-Gruppen, die nachweisen, daß die Teilnahme an diesen Gruppen Veränderungen ihrer Mitglieder zur Folge hat. Smith bemerkt daher zum Abschluß seiner Zusammenstellung (1975, S. 618): "The focal research question concerning sensitivity training is no longer whether or not it has its effects. A variety of effects have now been documented. The more pressing questions have become whether the effects persist, whether the effects can also be created by other training methods, why the effects are detected by some measures but not by others, and why these particular effects occur rather than others."

Das Interesse, zu erforschen, welche Bedeutung der Gruppenleiter und sein Verhalten für diesen Veränderungsprozeß hat, tritt zurück hinter dem Bedürfnis, die Wirksamkeit der Veranstaltungen zu dokumentieren. Cooper und Mangham (1971), die empirische Untersuchungen zum Thema "Gruppenleiter" zusammenstellten, fanden bei weiter Auslegung des Begriffs "empirisch" elf relevante Veröffentlichungen.

Ich selbst stelle 42 Untersuchungen dar; diese stammen aus den Jahren 1948 - 1976. Ihnen ist gemeinsam, daß der Gruppenleiter Gegenstand ihrer Fragestellung ist, und daß die Autoren ein Verständnis seiner Arbeit und ihrer Wirkung zu erlangen versuchen durch systematische Befragung oder Verwendung psychologischer Meßmethoden unterschiedlicher Art und Qualität. Jede Untersuchung stammt aus dem angelsächsischen Sprachraum. Die Anzahl der untersuchten Gruppenleiter schwankt zwischen einem und 138 Trainern pro Studie. 41 Arbeiten befassen sich mit dem Gruppenleiter während seiner Arbeit in der Gruppe. Die Länge der Gruppenveranstaltungen, auf die sich die einzelnen Studien beziehen, variiert - sofern genannt - zwischen vier Sitzungen und vierzehn Tagen. Angaben über Kontrollgruppen finden sich in acht

Arbeiten.

Die Fragestellungen sind vielfältig und häufig nicht oder nur oberflächlich auf theoretische Überlegungen bezogen. Dies, sowie die Tatsache, daß nur wenige Arbeiten auf vorliegende empirische Befunde Bezug nehmen und diese fortzuführen oder zu ergänzen suchen, läßt den Eindruck der Beliebigkeit entstehen und macht deutlich, daß die Verbindung zwischen psychologischer und sozialpsychologischer Theoriediskussion und der empirischen Forschung in dem hier besprochenen Bereich schwach ist. Sowohl die Diskussion als auch der Schwerpunkt empirischer Sozialpsychologie hat sich, wie Back (1974) aufzeigen kann, in den vergangenen Jahren von der Kleingruppenforschung abgewandt. Der Abstand zwischen einer rasch sich entwickelnden Praxis der Gruppenbewegung und dem wissenschaftlichen Verständnis dessen, was der Leiter tut und bewirkt, nimmt zu.

Für die Darstellung der empirischen Arbeiten bietet sich folgende Gliederung an (vgl. Übersicht, S.13):
Die erste Gruppe von Untersuchungen vergleicht Gruppen ohne Leiter und solche mit Leiter hinsichtlich ihrer Leistungsfähigkeit.

Die zweite Gruppe setzt verschiedene Trainermerkmale in Beziehung zum Lernerfolg, zum Gruppenprozess oder zum Verhalten des Trainers. Da mehrere Autoren sich mit der Bedeutung der gleichen Trainermerkmale befassen, sind diese Arbeiten in der Darstellung jeweils zusammengefaßt.

Eine dritte Gruppe schließlich fragt nach der Beziehung zwischen Trainer und Teilnehmern und nach der Bedeutung, die diese Beziehung für den Lernerfolg oder den Gruppenprozeß hat.

Untersuchungen, die Aussagen zu mehreren der genannten Bereiche beinhalten, sind jeweils in den sie betreffenden Abschnitten erwähnt.

Übersicht: Empirische Arbeiten zum Thema:"Gruppenleiter"

	Lernergebnis	Gruppenprozeß	Trainerverhalten
1.1 Leiterlose Gruppen	Bollet 1971 Klein 1973 Leiterman 1970 Lieberman et al. 1973 White 1973		
1.2 Trainermerkmale			
1.2.1 Empathie	Daniel 1970 Bolman 1971 a u. 1973 Long u.Schultz 1973 Sanford 1973	Long u. Schultz 1973	
1.2.2 Self-Disclosure	Culbert 1968 Bolman 1971 a u. 1973 Hurley u. Force 1973		
1.2.3 Persönlichkeit	White 1973 Slager 1972	Lundgren 1975	Deutsch et al. 1948 Reisel 1959
1.2.4 Arbeitsweise	Joure 1971 Hamman 1971 Komins 1972 Pino u.Cohen 1971 Clelland 1973 Lieberman et al.1973 O'Day 1973,76 Shoemaker 1973 Rourke 1974	Psathas u. Hardert 1966 Lundgren 1971, 73 Luke 1972 Lieberman et al. 1973 Thompson 1973 Lundgren u. Schaeffer 1976 Morrison u. Thomas 1976	
1.2.5 Diverse	Sanford 1973 Mates 1972	Weinstein u. Hanson 1975 Wright 1976	Lomranz et. al. 1972
1.3 Beziehung Trainer-Teilnehmer	Peters,1966 Cooper,1969 Bolman 1971a, 73	Lohmann et al. 1959 Mann 1966 Lundgren 1974 Shapiro u. Klein 1975	

1.1 Leiterlose Gruppen

Im Kontext dieser Zusammenstellung empirischer Untersuchungen zur Rolle und Wirksamkeit des Gruppenleiters geht es nicht darum, zu fragen, ob Gruppen ohne Leiter, verglichen mit Kontrollgruppen, etwas lernen, sondern darum, leiterlose Gruppen mit solchen zu vergleichen, die mit einem designierten Leiter arbeiten. Seligman und Desmond (1973) geben einen Überblick über empirische Arbeiten, die sich mit der ersten Frage befassen - allerdings handelt es sich hier überwiegend um psychotherapeutische Gruppen - und kommen zu dem Schluß, daß einige der untersuchten Gruppen sich als wirkungsvoll erwiesen, andere nicht, und daß über die Bedingungen der Wirksamkeit noch keine Klarheit bestehe.

Einige Arbeiten befassen sich mit der Wirksamkeit nicht-therapeutischer Sensitivity- oder Encounter-Gruppen bei Anwesenheit bzw. Abwesenheit eines Leiters. Bollet (1971) verglich acht Gruppen mit Leiter und sieben leiterlose. Die Teilnehmer aller Gruppen waren College-Studenten. Die Gruppen stimmten hinsichtlich Alters- und Geschlechtszusammensetzung überein. Die leiterlosen Gruppen arbeiteten nach einem Tonbandprogramm (Encounter-Tapes, Berzon und Reisel, 1968), in den anderen Gruppen verlasen die Leiter eine maschinengeschriebene Version der Tonbänder. Ein Vergleich der Messungen mit dem Personal Orientation Inventory (POI - Shostrom, 1966) und der Interpersonal Check List (Leary, 1962) ergaben keine Unterschiede zwischen beiden Gruppenarten. Der Autor führt dies zu einem Teil auf die Tatsache zurück, daß der Leiter nach einem vorgeschriebenen Text vorging.

Klein (1973) verglich ebenfalls leiterlose Gruppen und solche, die mit einem Leiter arbeiteten. Vor und nach der zehnwöchigen Experimentalperiode (zwei Stunden Gruppenarbeit pro Woche) wurde das Selbstkonzept aller Teilnehmer mit einem Polaritätsprofil erhoben; außerdem wurden die Formen F ("feeling") und

B ("behavior") des FIRO ("Fundamental Interpersonal Relations Orientation", Schutz, 1958) zur Messung von Unterschieden verwandt. Es ergaben sich einige signifikante Unterschiede zwischen den beiden Gruppenarten, die vom Autor allerdings mit bereits vor der Gruppenarbeit vorhandenen Unterschieden zwischen den Gruppen erklärt werden.

Leiterman (1970) verglich drei Arten von Gruppen (alle Teilnehmer waren Studenten): eine leiterlose Gruppe, die nach einem Tonbandprogramm arbeitete, eine Gruppe mit einem professionellen Leiter und eine Kontrollgruppe. Vorher-nachher-Messungen mit dem FIRO ergaben, daß die leiterlose Gruppe ein höheres Maß an positiver Einstellungs- und Verhaltensänderung aufwies als die beiden anderen Gruppen.

Lieberman, Yalom und Miles (1973) untersuchten siebzehn Encounter-Gruppen, darunter auch zwei, die ohne Leiter arbeiteten; diese strukturierten ihre Aktivitäten um die o.g. "Encounter-Tapes", die von Berzon und Reisel (1968) entwickelt wurden. Durch Kombination mehrerer Meßwerte zum Lernerfolg berechneten die Autoren den durchschnittlichen Lernerfolg jeder Gruppe. In der sich ergebenden Rangreihe der Gruppen liegt eine der Tonband-Gruppen in der Spitzengruppe, die andere im Mittelfeld. Dieses positive Ergebnis ist nicht Resultat großer Lernergebnisse einzelner Teilnehmer, sondern vielmehr Ausdruck der Tatsache, daß es in beiden Gruppen keine negativen Trainingsfolgen gab, allerdings auch wenige Teilnehmer mit besonders großem Lernerfolg. Vielmehr waren die Ergebnisse der Tonband-Gruppen dadurch gekennzeichnet, daß jeder Teilnehmer einen kleinen, aber deutlich erkennbaren Lernerfolg aufwies.

White (1973) verglich unter anderem die Veränderungen von Teilnehmern (erhoben mit MMPI, POI und Cattells 16 PF)an sechs Gruppen, die unter professioneller Leitung arbeiteten, mit denen von Teilnehmern, die in einer Gruppe ohne Leiter trainierten. Sie fand, daß die leiterlose Gruppe sich als genauso effek-

tiv erwies wie die restlichen Gruppen. Die bisher vorliegenden Untersuchungen zum Thema "Gruppen ohne Leiter", das angesichts der zunehmenden Verbreitung von sogenannten "Selbsthilfegruppen" besondere Aktualität gewinnt[1], lassen noch keine deutliche Aussage über das Ob und das Wie eines Lernprozesses in ihnen zu. Die geschilderten Untersuchungen sind teilweise aufgrund methodischer Probleme nicht aussagefähig. Die Ergebnisse von Lieberman et al. (1973), die darauf hinweisen, daß auch in Gruppen ohne Leiter gelernt wird - sofern eine programmierte Instruktion angeboten ist -, und daß solche Gruppen offensichtlich ihr eigenes Lerntempo und Risiko bestimmen, was den großen Lernerfolg,aber ebenso die Schädigung einzelner verhindert, bedürfen weiterer Bestätigung.

Eine neuere Untersuchung von P. Smith (1976) sei in diesem Zusammenhang kurz erwähnt. Der Autor bemühte sich, die Einflüsse zu lokalisieren, die auf den Teilnehmer an einem Sensitivity Training einwirken, und die ihn veranlassen, sein Verhalten zu überprüfen bzw. zu verändern. Er ließ 60 Teilnehmer, sechs Trainer und sechs Co-Trainer auf Einschätzskalen Angaben darüber machen, wer sie beeinflußt hatte, wem sie trauten, von wem sie meinten, daß sie ihm sympathisch seien und anderes mehr. Es zeigte sich, daß 41% der Teilnehmer Angaben machten, daß Personen, die nicht Mitglieder ihrer Gruppen waren, sie beeinflußt hätten. Für 10% lag die wichtigste Einflußquelle außerhalb der eigenen Gruppe. Die Trainer wurden als sehr unterschiedlich einflußreich erlebt. In zwei Gruppen zählten die Trainer zu den am wenigsten einflußreichen Personen, in drei Gruppen gaben fast alle Teilnehmer andere Gruppenmitglieder als für sie wichtige Einflußquellen an. Im Schnitt nannte jeder Teilnehmer neun für ihn wichtige einflußreiche Personen. Obwohl einschränkend festgehalten werden muß, daß es sich nicht um eine überprüfbare

---

[1] Vgl. Themenheft des "Journal of Applied Behavioral Science" 12 (3) 1976.

Messung von Einfluß handelte, sondern um die Selbsteinschätzung der Teilnehmer, zieht der Autor aus dem Ergebnis den Schluß, daß es nicht möglich sei, eine einzige Person - nämlich den Gruppenleiter - als Quelle allen verändernden Einflusses anzunehmen. Vielmehr, so meint er, solle man bei Bemühungen, das Lernergebnis zu verbessern, der Zusammensetzung der Gruppe erhöhte Aufmerksamkeit schenken.

1.2 Die Bedeutung verschiedener Merkmale des Gruppenleiters

1.2.1 Die Bedeutung der Empathie

Unter den Therapeutenvariablen, die für den Erfolg der Therapie von Bedeutung seien, betonen Carkhuff und Berenson (1968) die Wichtigkeit der Empathie. Die Bedeutung dieser Variable für das Lernen in nicht-therapeutischen Gruppen wurde in fünf Arbeiten untersucht.

Daniel (1970) fragte, welche Rolle die Empathie des Leiters und die Bereitschaft des Teilnehmers, sich zu ändern, für den Lernerfolg des Teilnehmers spiele. Er untersuchte fünf Gruppen mit je zehn Teilnehmern und zwei Trainern. Die Daten wurden am ersten und am letzten Tag eines zehntägigen T-Gruppen-orientierten Laboratoriums erhoben. Die Empathie der Trainer maß Daniel mit der "Affective Sensitivity Scale" (Danish und Kagan, 1971), bei der es darum geht, die Gefühle von Personen, die in kurzen Video-Szenen porträtiert werden, zu erfassen. Die Bereitschaft der Teilnehmer, sich zu ändern, wurde gemessen mit der "Rokeach Dogmatism Scale" (Rokeach, 1960) und ihr Lernerfolg mit der oben genannten "Affective Sensitivity Scale" (ASS). Daniel fand, daß die Veränderungen der Teilnehmer auf der ASS nicht in Beziehung standen zu den ursprünglichen ASS-Werten der Trainer; daß die tatsächlichen Veränderungen der Teilnehmer nicht in Beziehung standen zu ihrer

ursprünglichen Bereitschaft zur Veränderung, daß aber der Lernerfolg signifikant größer war, wenn hohe Empathie auf seiten des Trainers und hohe Lernbereitschaft auf seiten des Teilnehmers zusammentrafen.

Bolman (1971a) untersuchte die Beziehung zwischen einer Reihe von Trainervariablen, Reaktion der Teilnehmer auf den Trainer, Gruppenklima und Lernerfolg. Hier soll zunächst nur die Beziehung zwischen Trainervariablen und Lernerfolg interessieren. 118 Teilnehmer an einem 10-tägigen Laboratorium beschrieben mit Hilfe eines Fragebogens ihre Trainer (insgesamt 20) und schätzten ihren eigenen Lernerfolg ein. Eine Faktorenanalyse der Trainerbeschreibungen ergab zwar die erwarteten sieben Faktoren, von denen aber nur einer signifikant mit dem (selbsteingeschätzten) Lernerfolg der Teilnehmer korrelierte. Bolman, der diesen Faktor "Congruence-Empathy" nennt, beschreibt das Ergebnis folgendermaßen: "In the present study, one set of trainer characteristics was seen by group members as clearly related to success: the successful trainer was secure, he was in touch with the feelings of group members, and what he said seemed consistent with what he was feeling. His openness, his use of influence, his conceptual input and his affection all seemed not to matter so much." (1971 a, S. 324)

Aufgrund eines Kommentars von Hurley (1971), der Bolmans Untersuchung wegen einer Reihe methodischer Mängel und wegen der Auswahl von Variablen kritisiert, die er für zweifelhaft hält, rechtfertigte Bolman (1971b) sein methodisches Vorgehen und führte zudem zur Überprüfung seiner Ergebnisse eine zweite Untersuchung durch (1973). Wiederum fand er eine positive Korrelation zwischen Lernerfolg und den Items des Faktors "Congruence-Empathy".

Sanford (1973) erwartete, daß Trainer, die auf der "Respect-Empathy Scale" aus Carkhuff, Katochvil und Friel (1968)

"Facilitating Interpersonal Behavior Scales" hoch eingestuft waren, bei ihren Teilnehmern größere positive Veränderungen bewirken würden als Trainer, die niedrige Werte erhielten. Die Veränderungen der Teilnehmer wurden erfaßt mit der "Rosenberg Self-Esteem Scale", dem "Truax Relationship Inventory" und der "Tennessee Self-Concept Scale". Sanford untersuchte vier Gruppen mit je 12 Teilnehmern und einem Trainer. Zwei der vier Trainer waren vorher als "hoch" auf der "Respect-Empathy Scale" eingestuft worden und zwei als"niedrig".Sanford fand im Ergebnis ihre Erwartungen nicht bestätigt, vielmehr zeigte sich, daß die Gruppenteilnehmer der auf der Carkhuff-Skala als niedrig eingestuften Trainer bei vier von sechs Maßen des Lernerfolgs den höchsten Wert aufwiesen.

Long und Schultz (1973) vermuteten eine positive Beziehung zwischen der Empathie des Trainers auf der einen Seite und dem Ausdruck von Empathie durch die Gruppenteilnehmer, der Tiefe der individuellen Selbstexploration und dem Ausmaß der Gruppenkohäsion auf der anderen Seite. Die Empathie messen sie mit der "Truax Accurate Empathy Scale" (Truax und Carkhuff, 1967), die Tiefe der Selbstexploration wurde ebenfalls mit einer von Truax entwickelten Skala gemessen (Truax und Carkhuff, 1967). Das Ausmaß der Gruppenkohäsion schließlich wurde erfaßt mit Hilfe des FIRO-B (Schutz, 1958). Von 18 Gruppenleitern in Ausbildung in La Jolla wählte der Autor die vier mit dem höchsten und die vier mit dem niedrigsten Empathie-Wert aus. Zu zwanzig Zehn-Minuten-Segmenten aus der Arbeit dieser Trainer mit ihren Gruppen gaben besonders ausgebildete Beurteiler Schätzwerte bezüglich Empathie und Selbstexploration der Teilnehmer ab. Die Autoren fanden signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen in der erwarteten Richtung: Gruppenleiter mit hoher Empathie hatten Gruppen mit signifikant höheren Empathie- und Selbstexplorationswerten, verglichen mit den Gruppen von weniger empathetischen Leitern. Hinsichtlich der Gruppenkohäsion fand sich kein Unterschied.

1.2.2 Die Bedeutung persönlicher Offenheit

Bolman (1971 S. 312) definiert "Self-Disclosure" als: "... persönliche Offenheit im Ausdrücken dessen, was in einem vorgeht, der eigenen Gefühle und Reaktionen".[2] Da es keine kurze adäquate Übersetzung dieses Ausdrucks gibt, werde ich im folgenden den englischen Terminus verwenden.

Seit der Untersuchung von Culbert (1968) wird in der Literatur auf die Wichtigkeit von "Self-Disclosure" des Leiters als eine empirisch gesicherte Tatsache Bezug genommen. Culbert nahm an, daß die persönliche Offenheit des Leiters mit dem Lernerfolg korreliert. Zwei Trainer versuchten, sich in zwei Gruppen als sehr offen bzw. sehr wenig offen zu präsentieren. Eine Inhaltsanalyse ihrer Interventionen und eine Einschätzung ihres Verhaltens durch die Teilnehmer ergaben, daß ihnen dies gelang. Der Lernerfolg der Teilnehmer - definiert als "Member Self-Awareness" und gemessen mit Hilfe eines inhaltsanalytischen Verfahrens ("Problem Expression Scale") zeigte keinen Unterschied zwischen den beiden Gruppen am Ende der Gruppenerfahrung; wohl aber fanden sich deutliche Unterschiede zwischen den Gruppen <u>während</u> der Gruppenarbeit: Unter der Bedingung "High Trainer Self-Disclosure" lagen die Werte der Teilnehmer auf der "Problem Expression Scale" in den <u>frühen</u> Stadien der Gruppenentwicklung deutlich höher. Dieser Unterschied zwischen den Gruppen verschwand im Verlaufe der Gruppenarbeit.In seiner Diskussion der Ergebnisse kommt Culbert zu dem Schluß, daß ein frühzeitiges hohes Maß an Problemnennung wichtig für den Lernerfolg sei, und da persönliche Offenheit des Trainers offensichtlich frühzeitige Problembenennung fördere, sei diese wichtig für den Lernerfolg. Als mögliche Erklärung für die spätere Angleichung der Werte nennt er Mängel des Meßinstrumentes ("Ceiling Effect").

---

[2] Übersetzung durch Verfasserin.

Bolman, der in seinen Arbeiten (1971a, 1973) die Gruppenteilnehmer auch um eine Einschätzung ihrer Trainer hinsichtlich der Variable "Offenheit" bat, fand keine positive Beziehung zwischen dieser Variable und dem selbst eingeschätzten Lernerfolg der Teilnehmer. Hurley, der das Fehlen einer solchen Beziehung bei seinem Kommentar zu Bolmans Arbeiten kritisch anmerkt, versucht, in einer eigenen Untersuchung erneut die Relevanz dieser Variable aufzuzeigen (Hurley und Force, 1973). Die Autoren fragten, ob Trainer in unterschiedlicher Weise das Verhalten der Teilnehmer nach dem Laboratorium beeinflussen. Wichtig war ihnen vor allem, den Lernerfolg anders als nur über die Selbsteinschätzung der Teilnehmer zu operationalisieren. Sie untersuchten fünf Gruppen mit je 10 Teilnehmern und zwei Trainern in einem einwöchigen Laboratorium. Während des Laboratoriums stuften die Teilnehmer ihre Trainer zweimal auf den Skalen "Self-Disclosure" (Jourard und Lasakow, 1958) und "Feedback-Seeking" (Force, 1969) ein. Am Ende des Laboratoriums wurden die Trainer außerdem hinsichtlich ihrer allgemeinen "Effektivität" eingeschätzt. Der Lernerfolg der Teilnehmer ergab sich aus Messungen in den Bereichen "Self-Acceptance (Dominance-Submission)" und "Other-Acceptance (Affection-Hostility)", die Hurley und Force für die beiden zentralen Dimensionen interpersonellen Lernens halten. Die Werte wurden mittels eines Fragebogens vorher und sechs Monate nach Beendigung des Laboratoriums von Kollegen und Freunden der Teilnehmer erhoben. Die Ergebnisse lagen in der erwarteten Richtung: Es zeigten sich sowohl hohe Korrelationen zwischen der allgemeinen Effektivitätsschätzung des Trainers und den Veränderungswerten der Teilnehmer auf den genannten Dimensionen, als auch zwischen den beiden gesondert erhobenen Trainervariablen "Self-Disclosure" und "Feedback Seeking" und dem Lernerfolg der Teilnehmer, so daß die Autoren ihre Annahme, "Self-Disclosure" des Trainers sei relevant für den Lernerfolg, bestätigt finden.

1.2.3 Die Bedeutung der Persönlichkeit des Gruppenleiters

Von den fünf hier referierten Arbeiten, die sich mit der Persönlichkeit des Gruppenleiters befassen, sind zwei älteren Datums (Deutsch, Pepitone und Zander,1948; Reisel, 1959). Beide Untersuchungen fragten nach dem Zusammenhang zwischen Trainerpersönlichkeit und Trainerverhalten.

Deutsch et al. erstellten mit Hilfe diverser Verfahren (projektive Tests, Interview, Fragebogen) das Persönlichkeitsbild eines Trainers; sein Verhalten in der Gruppe wurde - in Unkenntnis der Ergebnisse der klinischen Untersuchung - von einem teilnehmenden Kollegen beobachtet und beschrieben. In der Auswertung aller erhobenen Daten zeigten die Autoren, daß die Bedürfnisse des Trainers sich in seinem Verhalten in der Gruppe ausdrückten.

Reisel (1959, nach Cooper und Mangham, 1971) führte seine Untersuchung mit derselben Fragestellung durch. Ein klinischer Psychologe beobachtete zwei Trainer bei ihrer Gruppenarbeit und führte im Anschluß an jede Gruppensitzung mit jedem Trainer ein klinisches Interview durch. Die Ergebnisse legte er in Form zweier Fallstudien nieder. - Eine ausführlichere Darstellung dieser beiden Arbeiten findet sich in dem Sammelreferat von Cooper und Mangham (1971, S. 113 ff.). Die Autoren meinen, daß beide Arbeiten zwar den Schluß zuließen, daß ein Zusammenhang zwischen Trainerpersönlichkeit und Trainingsstil bestehe, daß aber die Art dieses Zusammenhangs noch völlig ungeklärt sei.

Slager (1972) und White (1973) versuchten, einen Zusammenhang zwischen Leiterpersönlichkeit und Lernergebnis der Teilnehmer herzustellen.
Slager (1972) untersuchte die Teilnehmer von sechs Gruppen mit je zwei Trainern fünf Wochen vor und sechs Wochen nach einer Trainingsgruppen-Erfahrung. Sowohl die Gruppen als auch

die Trainerpaare wurden auf der Basis von Ergebnissen im"Eysenck Personality Inventory" (EPI, Eysenck und Eysenck,1962) nach dem Kriterium der größten Ähnlichkeit zusammengesetzt. Die Feststellung des Lernergebnisses erfolgte mit Hilfe der Selbsteinschätzung der Teilnehmer: Das "Personal Orientation Inventory" (Shostrom, 1966) erfaßte 14 gruppenbezogene Verhaltensvariablen; "Hills Interaction Matrix-Behavior" (Hill, 1965) sollte beschreiben, welche Interaktionsebene die Teilnehmer bevorzugen. Es zeigten sich signifikante Veränderungen auf neun POI-Skalen und in drei HIM-B Kategorien; es konnte jedoch keine Beziehung gefunden werden zwischen diesen Veränderungen und der Trainerpersönlichkeit.

Dagegen fand White (1973) deutliche Unterschiede zwischen Gruppen mit "flexiblen" Leitern und solchen mit "starren". Sie verglich in einem Vorher-Nachher Design die Teilnehmer an sechs Gruppen, drei davon mit "starren" Leitern, drei mit "flexiblen".[3]

Veränderungen der Teilnehmer wurden erfaßt mit zwei Skalen zur Messung von Vorurteilen, dem POI (Shostrom, 1966) und Cattells 16 PF. White fand, daß die Gruppen mit"flexiblen"Leitern charakterisiert waren durch eine Zunahme in den Bereichen Verantwortlichkeit, Reife, praktisches Denken und Ruhe, während die Gruppen mit "starren" Leitern eine Zunahme von Frustration, Spannung und Reizbarkeit zeigten.

Lundgren (1975) untersuchte die Beziehung zwischen den Bedürfnissen der Teilnehmer nach Kontrolle und Zuwendung und ihrer Einstellung zum Trainer und zur Gruppe im Verlauf des Gruppenprozesses. Eine weitere Frage bezog sich auf die Bedeutung der Trainerbedürfnisse nach Kontrolle und Zuwendung für die Bedürfnisse der Teilnehmer und ihre Einstellungen. Bei der

---

[3]Es finden sich keine Angaben darüber, auf welche Weise die Einstufung der Gruppenleiter als "starr" bzw. "flexibel" erfolgte.

Aufstellung seiner Hypothesen ging der Autor von Bennis' und Shepard's Theorie der Gruppenentwicklung aus (1956), die annimmt, daß die beiden zentralen Probleme, die in der Trainingsgruppe bewältigt werden müssen, die Probleme der Autorität und der Intimität sind, und daß zu Beginn der Gruppenarbeit das Autoritätsproblem im Vordergrund stehe, während gegen Ende Fragen der Intimität wichtiger würden. Die Hypothesen des Autors lauteten:

1. Je höher das Kontrollbedürfnis eines Teilnehmers, desto negativer seine Einstellung zum Trainer; diese Beziehung ist in den frühen Stadien der Gruppenentwicklung deutlicher als in den späteren.

2. Je stärker das Zuwendungsbedürfnis eines Teilnehmers, desto positiver ist seine Einstellung zur Gruppe; diese Beziehung ist schwächer zu einem frühen Zeitpunkt der Gruppenentwicklung und stärker zu einem späteren.

3. Diese oben geschilderten Trends sind unterschiedlich bei unterschiedlichen Kontroll- und Zuwendungsbedürfnissen des Trainers.

Die Daten wurden erhoben an den 71 Mitgliedern von sieben Gruppen - jede Gruppe arbeitete mit zwei Trainern. In allen Fällen handelte es sich um Wochenendveranstaltungen.

Bedürfnisse nach Kontrolle und Zuwendung wurden gemessen mit dem FIRO-B (Schutz, 1958); da ein Einfluß der Trainer vermutet wurde, wurden die Gruppen klassifiziert, je nach den FIRO-B Scores der Trainer. Es ergaben sich drei Gruppen mit Trainern mit hohen Kontroll- und niedrigen Zuwendungswerten;[4] vier Grup-

---

[4] (High Control - Low Affiliation - HiC - LoA; Low Control - High Affiliation - LoC - HiA),

pen hatten Trainer mit hohen Zuwendungs- und niedrigen Kontrollwerten. Alle Teilnehmer wurden ebenfalls auf beiden Dimensionen als hoch oder niedrig klassifiziert. Die Einstellungen zum Trainer und zur Gruppe wurden mit einem Polaritätsprofil gemessen (Snider und Osgood, 1969).
Ergebnisse: Es zeigte sich, daß die Art der Beziehung zwischen den Kontrollbedürfnissen der Mitglieder und ihrer Einstellung zum Trainer extrem abhängig war von den Bedürfnissen des Trainers selbst in diesem Bereich. Entgegen seiner Erwartung fand Lundgren, daß HiC Teilnehmer positive Einstellungen zu HiC Trainern hatten, negative zu LoC Trainern. Bei LoC Teilnehmern war die Beziehung entsprechend. Lundgren schließt daraus: "... member control needs were important determinants of their attitudes toward the trainer at both early and later time points, and (..) favorableness of member attitudes was contingent on similarity with the control needs of the trainer." (S. 384). In bezug auf Zuwendungsbedürfnisse ergab sich, entgegen den Annahmen von Bennis und Shepard, daß dieses Bedürfnis wohl zu einem frühen, jedoch nicht zu einem späteren Zeitpunkt der Gruppenentwicklung relevant war für die Einstellung der Teilnehmer zur Gruppe. Weiter zeigte sich, daß bei HiC-LoA Trainern, die LoA Teilnehmer eine positivere Einstellung zur Gruppe hatten; bei LoC-HiA Trainern hatten die HiA Teilnehmer die positivere Einstellung zur Gruppe.

Alle Ergebnisse weisen darauf hin, daß die Einstellung der Teilnehmer zur Gruppe und zum Trainer nicht nur unterschiedlich sind als Folge ihrer eigenen zwischenmenschlichen Bedürfnisse, sondern auch als Folge ihrer vorhandenen oder fehlenden Übereinstimmung mit den Bedürfnissen des Trainers in diesen Bereichen.

1.2.4 Die Bedeutung der Arbeitsweise des Gruppenleiters

In diesem Abschnitt stelle ich Untersuchungen dar, die sich mit der Arbeitsweise des Gruppenleiters befassen und die zu

klären versuchen, wie diese Arbeitsweise Einfluß nimmt auf die Teilnehmer und das Gruppengeschehen. Die dabei unter der Bezeichnung "Arbeitsweise" zusammengefaßten Variablen sind unterschiedlich. In einigen Untersuchungen wird versucht, aus den erhobenen Daten unterscheidbare Leiterstile zu identifizieren und deren Auswirkung festzustellen. In anderen werden unterschiedliche Stile a priori gesetzt, und die Leiter werden aufgefordert, sich in bestimmter Weise zu verhalten (z.B. direktiv-nichtdirektiv). Wieder andere Arbeiten greifen nur einen kleinen Teilausschnitt des Leiterstils (z.B. Ebene der Intervention) zur Betrachtung und Analyse heraus. Gliederungsgesichtspunkte für die folgende Darstellung dieser Arbeiten ist der Bereich, der zur Arbeitsweise des Leiters in Beziehung gesetzt wird; dies ist entweder der Lernerfolg der Teilnehmer, oder es sind Merkmale des Gruppenprozesses.

1.2.4.1 Die Bedeutung der Arbeitsweise für den Lernerfolg

Joure (1971) untersuchte den Einfluß des Leiterstils auf den Lernerfolg von Teilnehmern in Abhängigkeit von deren Persönlichkeitsmerkmalen. Sie unterschied dabei zwei Stile:
- "Lewin'scher Stil"(Trainer verhält sich egalitär, wie Gruppenmitglied)
- "klinischer Trainerstil" (Trainer verhält sich wie expertenhafte Autoritätsfigur, distanziert gegenüber der Gruppe).

Zwei Trainer wurden angewiesen, jeweils den entsprechenden Stil zu verwirklichen. Joure versuchte, den Einfluß dieser unterschiedlichen Stile auf mehr oder weniger dogmatisch eingestellte Teilnehmer (gemessen mit der "Rokeach Dogmatism Scale", Rokeach, 1960) aufzuzeigen. Im Lernergebnis konnte sie jedoch einen Einfluß des Trainerstils nicht nachweisen. Komins (1972) untersuchte ebenfalls die Abhängigkeit des Lernerfolgs vom Trainerstil, diesmal benannt als "Aktivitäts-orientiert", d.h. ein Gruppenleiter, der viele Übungen vorschlägt, versus "Analyse-orientiert", d. h. ein Gruppenleiter, der überwiegend den

Gruppenprozeß analysiert. Er untersuchte 13 Gruppen, jede mit zwei Trainern und ein oder zwei Beobachtern. Die Beobachter notierten und codierten das Trainerverhalten, um es entsprechend dem vorherrschenden Stil zu kategorisieren. Der Lernerfolg der Teilnehmer in den Bereichen "Selbstkonzept" und "Wissen über Gruppendynamik" wurde mit einem Polaritätsprofil der "Interpersonal Check List" von Leary (1962) und einem Fragebogen zur Erfassung demokratischer Leitereinstellungen gemessen.

Nur sechs von 13 Trainerpaaren waren ohne Zweifel dem einen oder dem anderen Arbeitsstil zuzuordnen. Zwischen diesen sechsen ergaben sich keine Unterschiede hinsichtlich Quantität und Qualität des Lernerfolgs der Teilnehmer. Statt dessen identifizierte Komins fünf unterschiedliche Team-Stile:

1. "Complementary pairs" (die beiden Trainer hatten unterschiedliche Stile und ergänzten sich gegenseitig).

2. "Warm supporters" (beide Trainer verhielten sich warm und unterstützend).

3. "Busy achievers" (das Team war sehr aktiv und angestrengt bemüht, die Teilnehmer "lernen zu lassen").

4. "Warm teachers" (beide Trainer waren freundlich und belehrend).

5. "Crippled team" (das Verhalten eines Teammitglieds war dysfunktional,oder die Stile waren so unterschiedlich, daß die Gruppe in Loyalitätskonflikte geriet. Vgl. Komins, 1972, S. 1403).

Es zeigte sich, daß Gruppen mit einem Team vom Typ eins, zwei oder drei signifikant bessere Lernergebnisse aufwiesen als solche mit einem Team vom Typ vier oder fünf.

Pino und Cohen (1971) verglichen zwei Trainerstile und ihre Wirkung auf die persönliche Offenheit der Teilnehmer ("Self-Disclosure"). Sie unterschieden den "Leader-guided" und den "Group-centered" Trainerstil (vgl. Gordon, 1955). Verglichen mit Bales' "Interaction Process Analysis"(IPA, Bales, 1950), ist der "Leader-guided" Stil dadurch ausgezeichnet, daß der Leiter häufig Orientierungs-, Evaluierungs- und Kontrollfragen stellt, während der Leiter mit dem "Group-centered" Stil sich dadurch auszeichnet, daß er Information und Orientierung gibt, wiederholt, klärt und bestätigt. Außerdem war der "Leader-guided" Stil durch gruppenbezogene Interventionen gekennzeichnet, der "Group-centered" Stil dagegen durch Interventionen, die den einzelnen ansprachen. Die Autoren nahmen an, daß der "Group-centered" Stil bei den Teilnehmern ein höheres Maß an persönlicher Offenheit bewirken würde. Sie erfaßten den Trainerstil mit der IPA und das Verhalten der Teilnehmer mit einem Klassifizierungsschema, das zwischen "Selfreference" und "Non-selfreference" unterschied.

Die Untersuchung des Trainerstils ergab die erwarteten Unterschiede im Verhalten der Leiter. Entgegen den Erwartungen aber zeigten die Teilnehmer in den Gruppen mit "Leader-guided" Trainerstil signifikant mehr Offenheit als in den "Group-centered" geleiteten. Für beide Trainer erwies sich der "Leader-guided" Stil als wirkungsvoller in bezug auf das Auftreten persönlicher Offenheit. Eine genauere Betrachtung der selbstbezogenen Äußerungen ergab für die "Leader-guided" Gruppen 50% interpersonelle Selbstbezüge (Wirkung des Teilnehmers auf andere, Wirkung anderer auf ihn), für die "Group-centered" geleitete Gruppe dagegen nur 10%. Die Autoren schlossen daraus, daß der "Leader-guided" Stil, bei dem sich die Interventionen auf die Gruppe insgesamt beziehen, die Gruppenmitglieder anregte, über sich selbst in Beziehung zu anderen zu sprechen. "This type of self-disclosure is made desirable by a group norm and group pressure enforces this norm. It appears a less threatening way of disclosing oneself to others than the intrapsychic self-

disclosure of psychotherapy, for instance" (S. 211). Sie erklären den Unterschied zwischen den Gruppen damit, daß die Intervention auf interpersoneller Ebene eine interpersonelle Offenheit ermutige, die anscheinend weniger Angst einflößt als die eher personenorientierten Interventionen des "Group-centered" Trainers.

In einer Untersuchung, die darauf abzielt, den Einfluß einer Reihe von Faktoren auf den Lernerfolg der Teilnehmer in den sechs von Truax und Carkhuff (1967) identifizierten "Growth Facilitating Characteristics" zu erfassen, fragte Clelland (1973) auch nach dem Einfluß des Trainerstils auf das Lernergebnis. Er unterschied "aktiven" und "passiven" Stil und ließ 10 Trainer durch 83 Teilnehmer entsprechend einschätzen. Er fand, daß Trainer, die als eher "aktiv" eingestuft wurden, in Gruppen arbeiteten, die früher in der Entwicklung der Trainingsgruppe Wachstum in den oben genannten Bereichen zeigten als die Gruppen mit eher "passiven" Leitern. Allerdings verschwanden die Unterschiede im weiteren Verlauf der Arbeit wieder.

Es ist zu überlegen, ob einfache Etikettierungen des Trainerstils, wie "aktiv/passiv" oder "lewinscher versus klinischer" Stil ausreichen, um einen bestimmten Trainerstil hinreichend - d. h. in seinen zentralen Merkmalen - zu beschreiben, und ob es auf diese Weise möglich ist, der Bedeutung, die die Arbeitsweise des Trainers für den Teilnehmer hat, auf die Spur zu kommen. Im Zusammenhang mit seiner Untersuchung schreibt Komins (1972, S. 1403): "Five Teams were categorized as "Analysis-Oriented", but these trainers had little more in common outside of their analysis-orientation. Some concentrated upon giving cognitive input, while others role-modelled affective behavior". Um unterschiedliche Arbeitsstile zu identifizieren, haben Lieberman, Yalom und Miles (1973) einen anderen Weg eingeschlagen. Gegenstand ihrer Untersuchung waren 210 Studenten, die in 17 Gruppen insgesamt 30 Stunden zusammenarbeiteten. Die Trainer repräsentierten neun verschiedene theoretische Orientierungen.

Zwei Gruppen arbeiteten ohne Leiter nach einem Tonbandprogramm. Jede Gruppe hatte zwei Beobachter, die das Verhalten des Leiters fortlaufend auf einer "Observer Checklist of Leader Behavior" registrierten. Außerdem gab jeder Beobachter nach jeder Sitzung seinen Gesamteindruck vom Stil des Leiters durch Einschätzung auf einer Liste von neun Kategorien zur Beschreibung des Leiterstils wieder. Schließlich beschrieben auch die Teilnehmer jeder Gruppe ihren Leiter mit einem 40-Item-Fragebogen. Eine kombinierte Verrechnung aller Daten zum Leiterverhalten ergab vier Hauptfaktoren, die "Four Basic Leadership Functions" (S. 233), mit Hilfe derer nach Meinung der Autoren Gruppenleiterverhalten beschrieben und unterschieden werden kann. Diese vier fundamentalen Leiter-Funktionen werden folgendermaßen charakterisiert:

1. Emotionale Stimulation - "represents leader behavior which emphasizes revealing feelings, challenging, confrontation, revelation of personal values, frequent participation as a member in the group, exhortation and drawing attention to self ... it is through the leaders personal powers and force of personality that the group moves ahead and that people in it have specific experiences." (S. 235/236)

2. "Caring" - ist eine Wärme-Kälte Dimension. "...involves protecting, offering friendship, love, affection and frequent invitations for members to seek feedback as well as support, praise and encouragement." (S. 238)

3. "Meaning-Attribution" - "...represents the naming function of leader behavior, wherein the leader gives meaning to experiences that members undergo." (S. 238)

4. "Executive-Function - is defined in terms of behaviors such as limit-setting, suggesting or setting rules, limits, norms setting goals or direction of movement. ..as well as such behaviors as .. questioning, suggesting procedures for the

group or a person and dealing with decision-making." (S.239)

Es gelang den Autoren, sechs "Typen" von Leitern zu identifizieren, die sich durch eine jeweils andere Kombination von Werten auf den vier Grunddimensionen auszeichneten. Diese "Typen" standen in keinem Zusammenhang zur von den Leitern vertretenen theoretischen Orientierung.

Dagegen fanden sich deutliche Beziehungen zwischen dem "Typ" des Gruppenleiters und dem Lernerfolg der Gruppe; zudem wurde deutlich, daß eine Verbindung zwischen der Arbeitsweise des Leiters und dem Ausmaß, in dem negative Trainingsfolgen ("Casualties") auftreten, besteht. Ebenfalls eine empirische Identifikation von Leiterstilen versuchte O'Day in zwei Arbeiten (1973, 1976) mit einem inhaltsanalytischen Ansatz. Das von ihm entwickelte System zur Inhaltsanalyse der Trainerinterventionen ist bei O'Day (1973) ausführlich beschrieben. Hier kann es nur kurz skizziert werden. O'Day geht davon aus, daß jeder Trainingsstil aus drei Hauptkomponenten besteht: einer definitorischen Komponente (Auf welche Themen beziehen sich die Interventionen?), einer Verhaltenskomponente (Welches ist die Form, in der der Trainer interveniert?) und einer affektiven (Welche Gefühle drückt der Trainer dabei aus?). Zur Codierung jeder Trainerintervention war die definitorische Komponente in 25 Kategorien, die Verhaltenskomponente in 17 und die affektive Komponente in 16 Kategorien aufgegliedert.

Alle Interventionen von vier Trainern mit je einer Gruppe in einem zweiwöchigen Laboratorium wurden codiert. Außerdem beschrieb jeder der vier Trainer seine dominante interpersonelle Orientierung zu Beginn des Trainings mit dem FIRO-F (Schutz, 1958). Und schließlich schätzten die Teilnehmer zweimal im Verlauf des Trainings sich selbst und ihre Trainer auf einem Polaritätsprofil ein, das auf Erfassung der Dimensionen Effektivität, Wärme und Aktivität angelegt war. Die Differenz zwischen

dem ersten und dem letzten Rating verstand der Autor als Maß des Lernerfolgs.

Es ergaben sich vier deutlich unterscheidbare Trainerstile, die O'Day etikettiert als

- "Emotional Protagonist". Dieser ist besonders dadurch gekennzeichnet, daß er akzeptierend, mit Selbstvertrauen und analysierend auf die Gegenabhängigkeit der Gruppenmitglieder reagiert;
- "Benevolent Authority" - gekennzeichnet durch Unterstützung der Teilnehmer und Vermeidung von Konfrontation;
- "Task Master" - gekennzeichnet durch feindseliges und dominantes Verhalten gegenüber den Gruppenmitgliedern, bei gleichzeitiger Betonung des Lernziels "Effektiver in Gruppen arbeiten";
- "Rejected Helper" - gekennzeichnet durch depressive Reaktion auf Teilnehmer-Ablehnung und durch Zwiespalt zwischen dem Verhalten, das rational als angemessen erkannt wurde, und dem, welches den eigenen Bedürfnissen entsprach.

Ein Vergleich zwischen den "Erfolgswerten" der einzelnen Gruppen zeigte, daß in der Gruppe des ersten Trainers bei weitem am erfolgsreichsten gearbeitet wurde; in der Gruppe des letzten Trainers war der Lernerfolg der geringste. Der Autor kommt zu dem Schluß, daß die innere Sicherheit und die Bereitschaft des Trainers, den offenen Ausdruck von Feindseligkeit zuzulassen, von besonderer Wichtigkeit für den Lernerfolg sind.
Drei Untersuchungen befassen sich mit dem Interventionsfocus des Gruppenleiters. Unter "Focus" ist die "Scharfeinstellung" (Däumling, 1970) zu verstehen, die der Leiter durch seine Interventionen hinsichtlich bestimmter Phänomene des Gruppengeschehens vornimmt. Die im folgenden geschilderten Arbeiten gehen der Frage nach, ob das Lernergebnis beeinflußt wird durch die Ebene, auf die der Leiter focussiert - spricht er die Gesamtgruppe an, richtet er die Aufmerksamkeit auf interpersonelle Beziehungen oder rückt er den einzelnen ins Blickfeld.

Hamman (1971) versuchte, die Folgen des Trainerfocus (Individuum, Dyade oder Gruppe) für den Focus der Teilnehmer, die Erfahrung der Teilnehmer und das Maß ihrer Empathie zu ermitteln. Er fand, daß Unterschiede im Focus der Trainerintervention sich am deutlichsten auswirken auf die Empathie der Teilnehmer und darauf, wie sie die Gruppenarbeit insgesamt erleben. Beim Focussieren des Trainers auf den Einzelnen erlebten die Teilnehmer die Gruppenerfahrung als ängstigend und negativ für ihr Selbstwertgefühl. Ihre Empathie war sehr gering. Bezog sich der Trainer in seinen Äußerungen vor allem auf Dyaden (interpersoneller Focus) fühlten sich die Teilnehmer entspannt, beteiligt, vertrauensvoll und nahe bei ihren Gruppengenossen. Sie zeigten ein hohes Maß an Empathie. Beim Focus auf Gruppenebene fühlten sich die Teilnehmer entspannt und beteiligt, aber distanzierter von ihren Gruppengefährten. Auf einigen Meßinstrumenten zeigte sich ein hohes Maß an Empathie, auf anderen ein geringes. Leider sind die Angaben über Design und Meßinstrumente unvollständig; Shoemaker (1973) verglich die Lernergebnisse von fünf Encounter-Gruppen. Unabhängige Beurteiler codierten die Trainerinterventionen aus je zwei Sitzungen danach, ob sie eher auf interpersoneller oder auf individueller Ebene lagen. Der Lernerfolg der Teilnehmer wurde gemessen mit verschiedenen Einschätzbögen, die sich auf Diskrepanz zwischen Selbst- und Idealbild und auf die Diskrepanz zwischen der eigenen Person und anderen bezogen. Es ergaben sich für alle Gruppen signifikante Abnahmen in beiden Diskrepanzmaßen. Allerdings, die Gruppen, die sich am meisten veränderten im Bereich "Zufriedenheit mit der eigenen Person", veränderten sich am wenigsten im Bereich "soziale Sensibilität". Diese Gruppen hatten einen Trainer, der seine Interventionen besonders häufig an einzelne Gruppenmitglieder richtete. Dagegen hatten Gruppen, die im Bereich soziale Sensibilität die größten Veränderungen aufwiesen, Gruppenleiter, die häufiger auf der interpersonellen Ebene intervenierten. Rourke (1974) untersuchte zwei Aspekte des Trainerverhaltens, Focus (Gruppe oder Einzelner) und persönliche Involviertheit

(hoch oder niedrig). Er fand, daß die Zufriedenheit der Teilnehmer in erster Linie vom Focus des Trainers abhing, wobei Focussieren auf Gruppenebene die größere Zufriedenheit bewirkte. Focussieren auf den Einzelnen war assoziiert mit geringerer Zufriedenheit und geringerem Lernen. Nach Selbsteinschätzung der Teilnehmer lernten sie am meisten über interpersonelle Beziehungen unter den Bedingungen: Gruppenfocus und geringe Involviertheit des Trainers, am wenigsten bei Gruppenfocus und hoher Involviertheit des Trainers.

1.2.4.2 Die Bedeutung der Arbeitsweise für den Gruppenprozeß

Die in diesem Abschnitt besprochenen Arbeiten fragen danach, auf welche Weise der Arbeitsstil des Leiters die Entwicklung der Gruppenarbeit, den Gruppenprozeß beeinflußt.

Lundgren (1971) untersuchte, in welcher Weise die Entwicklung der Gruppe abhängt von Besonderheiten des Trainerstils, vor allem davon, ob und inwieweit der Trainer der Gruppe die Möglichkeit anbietet, Fragen von Macht und Autorität durchzuarbeiten. Er untersuchte zwei Trainingsgruppen in einem viertägigen Laboratorium.

Die von ihm erfaßten Variablen waren:
- Aktivität und Direktivität des Trainers in einer Sitzung
- direkte Konfrontation des Trainers durch die Teilnehmer
- Einstellung der Teilnehmer zum Trainer
- Einstellung des Trainers zu den Teilnehmern.

Lundgren erwartete, daß vier Aspekte des Gruppenprozesses durch diese Charakteristika der Trainer-Teilnehmer-Interaktion stark beeinflußt würden; nämlich:
- Ausmaß der Gruppensolidarität in jeder Sitzung
- Ausmaß der Konflikte zwischen den Teilnehmern
- Grad der Offenheit der Teilnehmer untereinander

- Einschätzung der Sitzung als produktiv durch die Teilnehmer.

Diese vier Bereiche sowie die Einstellung zum Trainer wurde für jede Sitzung berechnet mit Hilfe einer vom Autor entwickelten "Postmeeting Check List", die die Teilnehmer nach jeder Sitzung ausfüllten. Werte für die Bereiche: Traineraktivität, Teilnehmer-Konfrontation des Trainers und Trainereinstellung zu den Teilnehmern wurden mit Hilfe eines "Postmeeting Reactions"-Fragebogen berechnet, den Trainer und Beobachter nach jeder Sitzung ausfüllten.

Bezüglich der vier Variablen des Gruppenprozesses ähnelten sich die beiden Gruppen zu Beginn der Veranstaltung sehr, und Veränderungen erfolgten ebenfalls bei beiden Gruppen in der gleichen Richtung: in Richtung auf mehr Offenheit und Solidarität, weniger Konflikt und größere Produktivität. Dennoch waren in Gruppe A diese positiven Veränderungen signifikant höher als in Gruppe B. Dies ist nach Meinung des Autors zurückzuführen auf die unterschiedliche Art der Interaktion zwischen Trainer und Teilnehmern in der Anfangsphase der Gruppenarbeit. Die Trainer in Gruppe A waren zu Beginn inaktiv. Dies führte zu einer direkten Konfrontation zwischen Trainern und Teilnehmern in der 2. Sitzung, die sich bis zur 4. Sitzung hinzog. Gleichzeitig verbesserten sich zunehmend Offenheit, Solidarität und Produktivität; Konflikte zwischen den Teilnehmern nahmen ab.

Die Trainer in Gruppe B dagegen waren von Beginn an aktiver und direktiver. Konfrontation zwischen ihnen und den Teilnehmern erfolgte bereits in der 1. Sitzung. Dennoch war die Entwicklung weniger positiv. Der Autor führt das darauf zurück, daß die Teilnehmer in der ersten Sitzung noch nicht in der Lage gewesen sind, mit dem Autoritätsproblem umzugehen, es daher niemals wirklich erledigt werden konnte und die Gruppe in ihrer weiteren Entwicklung blockierte.

In einer zweiten Arbeit griff Lundgren (1973) das Thema der "Aktivität" des Trainers wieder auf. Er untersuchte die Beziehung zwischen Trainer-Stil (aktiv, direktiv versus inaktiv, nondirektiv) und dem Verhalten von Teilnehmern mit hohem Status. Beim Vergleich der beiden von ihm untersuchten Gruppen - eine mit aktivem, eine mit inaktivem Leiter - fand er folgendes:

Gruppe A: (Trainer inaktiv) Teilnehmer mit hohem Status zeigten die Tendenz, die Gruppensitzungen produktiver zu finden und sich am meisten mit der Gruppe zu identifizieren.

Gruppe B: (Trainer aktiv) Teilnehmer mit hohem Status zeigten eine Tendenz, sich - besonders in der Anfangsphase - von der Gruppe zu distanzieren.

Aufgrund dieses Ergebnisses fand der Autor seine Vermutung bestärkt, daß die Beziehung zwischen dem Status eines Teilnehmers und bestimmten Einstellungen und Verhaltensweisen abhängig ist von dem Stil des Trainers, weist aber darauf hin, daß die untersuchte Stichprobe sehr klein sei und die Daten nur Korrelationsniveau hätten.

Lundgren und Schaeffer (1976) untersuchten die Veränderungen von Feedback-Verhalten bei Teilnehmern und Trainern im Verlaufe eines 10-tägigen Laboratoriums. Sie verwandten dazu Aufzeichnungen aus den Sitzungen von vier Gruppen. Sie verglichen das Feedback-Verhalten der dritten und der fünfzehnten Sitzung. Die identifizierbaren Feedback-Einheiten wurden auf den folgenden Dimensionen eingeschätzt:

1. Hier und Jetzt versus Da und Dort
2. Positiv versus Negativ
3. Nichtdirektiv versus Direktiv
4. Konkret versus Abstrakt
5. Einweg (Focus nur auf dem anderen) versus Zweiweg (Focus auf der Beziehung zwischen dem Sender und einem anderen)

6. Unterstützend versus Konfrontierend
7. Beschreibend versus Interpretierend
8. Expressiv (Ausdruck des eigenen Gefühls) versus Nicht-expressiv

Die Reaktionen auf das Feedback wurden auf einem Kontinuum zwischen Akzeptierung und Zurückweisung eingeschätzt.
Ein Vergleich zwischen Trainern und Teilnehmern hinsichtlich der Charakteristika ihres Feedback ergab, daß das Feedback der Trainer zu Beginn des Trainings signifikant
- weniger Hier-und Jetzt-Ereignisse betraf
- negativer und konfrontierender war
- weniger expressiv war
- sich weniger bezog auf die Beziehung zwischen dem Trainer und einem anderen
- abstrakter war und
- interpretierender war als das der Teilnehmer.

Im Verlauf der Gruppenentwicklung gab es jedoch eine Annäherung: Trainer-Feedback wurde mehr wie das der Teilnehmer zu Beginn war - und Teilnehmer-Feedback wurde mehr wie das der Trainer zu Beginn war. Zwei wichtige Unterschiede jedoch erhielten sich während der ganzen Gruppenarbeit: die Trainer zeigten weniger von ihren eigenen Gefühlen,und sie focussierten bei Feedback eher auf eine andere Person als auf die Beziehung zwischen sich und einem anderen. Sie hielten sich also mehr auf Distanz. Diese Charakteristika des Trainer-Feedbacks - so die Autoren - widersprächen klar den Vorstellungen, die häufig in der Literatur über Feedback geäußert würden.

Thompson (1973) befaßte sich ebenfalls mit der Direktivität des Gruppenleiters. Er erwartete als Folge von strukturiertem bzw. unstrukturiertem Trainerstil (keine näheren Angaben) in Personal Growth Gruppen:
- unterschiedliche Ebenen der Gruppeninteraktion (gemessen mit "Hill Interaction Matrix", Hill, 1965);

- Unterschiede in den Vermutungen der Teilnehmer darüber, wie sie von anderen Teilnehmern wahrgenommen würden;
- Unterschiede in der Bewertung der Gruppenerfahrung.

Tatsächlich fanden sich nur hinsichtlich des ersten Punktes (Ebene der Gruppeninteraktion) Unterschiede zwischen den Gruppen; der Autor zögert jedoch aufgrund methodischer Probleme, diese Unterschiede auf den Stil des Leiters zurückzuführen.

Morrison und Thomas (1976) verglichen eine Studiengruppe, die nach dem Tavistock-Modell arbeitete, und eine "normale" Trainingsgruppe mit Focus auf interpersoneller Kommunikation. Beide Arten von Lerngruppe sind, unter besonderer Berücksichtigung der unterschiedlichen Arbeitsweise des Leiters, ausführlich bei Klein und Astrachan (1971) beschrieben. Ausgehend von früheren Erfahrungen und Beobachtungen, erwarten die Autoren u.a., daß der Gruppenleiter der Studiengruppe von den Teilnehmern als weniger positiv, weniger aktiv und mächtiger erlebt würde, verglichen mit dem Leiter der Trainingsgruppe. Die Autoren erwarteten ferner, daß, wegen der Bedeutung des Leiters für das Gruppengeschehen, die Gruppe insgesamt ähnlich bewertet würde wie der Leiter, und daß schließlich die Mitglieder der Studiengruppe sich selbst weniger positiv bewerten, weniger aktiv und weniger mächtig erleben würden als ihre Kollegen in der Trainingsgruppe. Die Autoren untersuchten zwei Gruppen mit 16 bzw. 13 Teilnehmern. Beide Gruppen gingen durch beide Arten von Erfahrung. Die Daten wurden erhoben mit einem Polaritätsprofil, dessen Wortpaare so ausgewählt waren, daß sie Aussagen zu den Dimensionen Evaluierung, Potenz und Aktivität zuließen. -
In Übereinstimmung mit den Erwartungen wurde der Trainingsgruppen-Leiter positiver bewertet als der Leiter der Studiengruppe. Beide wurden aber als gleich mächtig erlebt. Die Annahme, daß die Gesamtgruppe ähnlich bewertet würde wie der Leiter mußte modifiziert werden. In der Studiengruppe zeigte sich kein Zusammenhang zwischen Mächtigkeit des Leiters und Mächtigkeit der Gruppe - dagegen war für die Trainingsgruppe diese Korrelation

hochsignifikant. Die Autoren interpretieren dieses Ergebnis in folgender Weise: Offenbar teile der Trainingsgruppen-Leiter seine Macht mit der der Gruppe; wenn aber der Leiter als mächtig und distant wahrgenommen werde, habe dies nicht zur Folge, daß die Gruppe sich schwach erlebt, sondern eher, daß keine Beziehung zwischen beiden besteht und die Teilnehmer Gefühle der Macht offensichtlich aus anderen Quellen beziehen. - Die Studiengruppe war für den einzelnen eine wenig angenehme Umgebung, und die Teilnahme resultierte in Verlusten an Selbstwert- und Potenzgefühlen.

Drei Arbeiten beschäftigen sich mit der Beziehung zwischen Trainerstil und Gruppennormen. Ihre Autoren versuchen herauszufinden, ob und wodurch der Trainer Einfluß nimmt auf die Entstehung und den Erhalt von Gruppennormen.

Psathas und Hardert (1966) waren vor allem daran interessiert, die Entwicklung bestimmter normativer Strukturen herauszuarbeiten und den Einfluß des Trainers auf diese Strukturen zu beschreiben. Als Norm bezeichneten sie: " A pattern of behavior which a) is present (or absent) in a significant proportion of the group members and which b) includes an evaluative element such that members feel that the behavior should (or should not) be performed" (S. 154). Die Autoren entwickelten aus der vorhandenen Literatur eine Liste von Normen, die sich auf das Verhalten von Trainingsgruppen-Mitgliedern bezogen.

Die Teilnehmer von sieben Gruppen an einer zwei-wöchigen Veranstaltung wurden gebeten, nach jeder Sitzung die für sie wichtigste Intervention des Trainers aufzuschreiben. Die Autoren stellten fest, daß diese sich den einzelnen Normen ihrer Liste zuordnen ließen. Daraus schlossen sie, daß: "...implicit in trainer interventions then, is a message concerning what members should or ought to do and his views of what constitutes appropriate T-Group member behavior" (S. 165). Sie fanden außerdem, daß vier normative Kategorien häufiger als alle anderen in den

Trainer-Interventionen aufzufinden waren: Aufforderung zur Analyse des Gruppenprozesses; Aufforderung, Gefühle auszudrücken; Aufforderung, Feedback zu geben und anzunehmen; Aufforderung, sich selbst und andere zu akzeptieren. Offensichtlich - so folgern die Autoren - handele es sich bei diesen um Trainer-Normen und nicht so sehr um Gruppennormen, da die Trainer ständig damit beschäftigt seien, auf ihre Einhaltung zu dringen.

Luke (1972) verwandte ein ähnliches Instrument wie Psathas und Hardert. Der Autor übernahm sieben Normen aus der von ihnen zusammengestellten Liste und ergänzte diese um drei von Miles (1967) entwickelte. Dreimal im Verlaufe des Trainings hatten die Teilnehmer die Wichtigkeit jeder Norm für die momentane Gruppen-Situation einzuschätzen. Sie machten außerdem Angaben darüber, wie sehr jeder Teilnehmer und der Trainer die Entwicklung und Einhaltung dieser Verhaltensstandards beeinflußt hatte. Luke fand keine signifikanten Veränderungen in der Einschätzung der Wichtigkeit einzelner Normen im Verlauf der Gruppenentwicklung. Dieses Ergebnis unterstützt nicht die Annahme, daß die normative Struktur einer Gruppe sich verändert und entwickelt. Zu jedem Meßzeitpunkt wurde der Einfluß des Trainers auf die Normen signifikant höher eingeschätzt als der der Teilnehmer. Allerdings fanden sich erhebliche Unterschiede zwischen den Trainern der 12 untersuchten Gruppen. Der Autor teilte die Trainer in zwei Gruppen ein: "Sehr Einflußreiche" (N = 5) und "Wenig Einflußreiche" (N = 7). Er verglich die Gruppen der Einflußreichen mit denen der weniger Einflußreichen hinsichtlich ihrer normativen Entwicklung. Er fand, daß die Gruppenmitglieder aus den HI-Gruppen[5] in der Anfangsphase des Trainings den sogenannten "Primärnormen" (diese beziehen sich auf Gefühle, Feedback, Akzeptierung und Selbst- und Fremdwahrnehmung) signifikant größere Wichtigkeit beimaßen als die LI-Gruppen[6]. Dieser Unterschied verschwand im weiteren

---

[5] HI = "High influence" ; [6] LI - "Low influence"

Verlauf des Trainings. Der Autor schließt daraus, daß die HI-Teilnehmer selbst weniger Einfluß auf die Entstehung der Gruppennormen nahmen und meint: "The degree in which members mutually influence a group's normative structure appears to be a function of the trainer style" (S. 433).

Auch Lieberman, Yalom und Miles (1973) fragten nach der Bedeutung der Gruppennormen, nach ihrer Entwicklung und danach, wer auf ihre Entstehung Einfluß nimmt. Die Normen in den von ihnen untersuchten Gruppen (s. o.) wurden erhoben, indem jedes Gruppenmitglied gebeten wurde, sich vorzustellen, es müsse einem Außenstehenden oder einem Neuling mitteilen, ob ein bestimmtes Verhalten (d. h. ein bestimmtes von 48 Items einer Liste mit "Do's" und "Don't's") in der Gruppe als angemessenes oder unangemessenes Verhalten angesehen würde. Eine Faktorenanalyse der Checkliste ergab folgende Dimensionen:

1. Intensiver Ausdruck von Gefühlen
2. Offen e Grenzen: Einbringen von Material außerhalb der Gruppe und aus der eigenen Biographie
3. Feindselige, bewertende Konfrontation
4. Gegenabhängigkeit - Abhängigkeit
5. Kontrolle durch Gruppenmitglieder (peer control).

Die Autoren setzten die Normenstruktur und den durchschnittlichen Lernerfolg der einzelnen Gruppen in Beziehung, und es ergab sich, daß die Gruppennormen eine ähnlich gute Voraussage über den Lernerfolg zuließen wie das Leiter-Verhalten. Sind nun diese Normen eine Funktion des Leiter-Verhaltens oder sind andere Faktoren für ihre Entstehung verantwortlich? Um diese Frage zu klären, untersuchten die Autoren die Beziehung zwischen normativer Struktur einer Gruppe und Leiter-Stil; sie fanden:

- "Offene Grenzen" als Gruppennorm korrelierte am höchsten mit MA ("Meaning Attribution") als Leiterverhalten;

- Gruppen, die die Wichtigkeit intensiven Gefühlsausdrucks besonders betonten, hatten Leiter, die besonders viel Unterstützung ("Caring") anboten;
- Gruppen, die gegenabhängiges Verhalten besonders stark ablehnten, hatten Leiter, die sich durch ein hohes Maß an emotionaler Stimulation auszeichneten.

Diese Befunde machten zwar Beziehungen deutlich, sie gaben jedoch nicht die Richtung des Einflusses an: ruft das MA-Verhalten des Leiters offene Grenzen hervor oder stimulieren offene Grenzen den Leiter zu vermehrten kognitiven Beiträgen?

Eine Möglichkeit, diese Unklarheit zu beseitigen, sahen die Autoren darin, die Erwartungen zu vergleichen, mit denen Teilnehmer und Leiter die Gruppenarbeit begonnen hatten,und festzustellen, welche Erwartungen einen Niederschlag in den Gruppennormen gefunden hatten. Vor Beginn der Gruppenerfahrung hatten die Leiter und die Mitglieder der Kontrollgruppe (deren Aussagen als repräsentativ für die Teilnehmer betrachtet wurden) ihre Erwartungen hinsichtlich der Normen in der Encounter-Gruppe auf der Normen-Checklist mitgeteilt. Die Frage war: wieviele der Normen, die am Ende der Gruppe wirksam waren, waren vorweggenommen in den Erwartungen der Leiter und wieviele in den Erwartungen der Teilnehmer? Leider ließen die Daten eine klare Antwort auf diese Frage nicht zu. Die Leiter hatten insgesamt klarere Erwartungen, d. h. sie konnten zu allen angesprochenen Bereichen mitteilen, ob sie eine entsprechende Norm erwarteten oder nicht. Als Folge hatten sie beim Vergleich mit dem Endergebnis mehr "Treffer", aber auch mehr deutliche Fehleinschätzungen als die Studentengruppe, die hinsichtlich vieler Normen unentschieden war. Hatte die Treffsicherheit des Leiters hinsichtlich der zu erwartenden Gruppennormen etwas zu tun mit dem Lernergebnis der Gruppe? Der Leiter einer Gruppe mit großem Lernerfolg fand 44% seiner Erwartungen bestätigt, der mittelmäßige 32% und der nicht so Erfolgreiche 29%. Hatten die erfolgreichen Leiter realistischere Erwar-

wartungen oder waren sie besser imstande, "ihre" Normen in der Gruppe zu etablieren? Die Autoren sind der Meinung, daß der erfolgreiche Leiter imstande war, Bedingungen zu schaffen, unter denen seine eigenen Normenerwartungen und die Erwartungen der Klientengruppe verwirklicht werden konnten; weniger erfolgreiche Leiter erwiesen sich als weniger effektiv in beidem.

Ein überraschendes Ergebnis war, daß, sofern bei der Klientengruppe eine klare Erwartung hinsichtlich einer bestimmten Norm bestand, diese fast immer auch aufzufinden war. Die Autoren schließen daraus, daß die Erwartungen, die die Teilnehmer in die Gruppe mitbringen, einen Rahmen bilden, der nur schwer im Sinne der Umkehrung der Norm zu verändern ist. In 11% der Fälle waren die Normen den Erwartungen des Leiters genau entgegengesetzt. Die Autoren schlußfolgern, daß der Einfluß des Leiters auf die Gruppennormen weitgehend darin zum Ausdruck komme, daß er bestehende Normen verstärkt bzw. unsichere Erwartungen in bestimmte Normen verwandelt, aber nicht darin, den Erwartungen der Teilnehmer seine eigenen Vorstellungen aufzuzwingen und jene in ihr Gegenteil zu verkehren.

1.2.5 Diverse

Mates (1972) versuchte, einen Zusammenhang aufzuzeigen zwischen Selbstkonzept und Verhalten des Trainers und Selbstkonzept des Teilnehmers. Er verwandte die "Tennessee Self-Concept Scale" zur Erhebung des Selbstkonzepts von 44 Teilnehmern und 15 Trainern. Das Trainerverhalten ließ er von den Teilnehmern mit Hilfe eines "Interpersonal Relations Inventory" einschätzen. Er erwartete eine Beziehung zwischen Veränderungen im Selbstkonzept der Teilnehmer und Trainer-Verhalten sowie eine Beziehung zwischen dem Niveau des Trainerselbstkonzepts und dem Ausmaß der Veränderung im Selbstkonzept der Teilnehmer, und schließlich eine positive Beziehung zwischen Trainer-Selbstkonzept und Trainer-Verhalten. Die Hypothesen zu allen drei Bereichen mußten jedoch zurückgewiesen werden.

Zwei Arbeiten befassen sich mit der Bedeutung, die das Geschlecht des Gruppenleiters für die Teilnehmer hat.
Bei der oben (S. 18) bereits erwähnten Untersuchung von Sanford (1973) ergab sich unter anderem, daß die beiden männlichen Trainer einen stärkeren Einfluß auf das Lernergebnis hatten als die beiden Trainerinnen. Darüber hinaus zeigte sich, daß männliche Teilnehmer mehr lernten, und zwar von männlichen Trainern. Erstaunlicherweise jedoch lernten auch die weiblichen Teilnehmer mehr von männlichen Trainern als von weiblichen.

Wright (1976) untersuchte 38 weibliche und 43 männliche Teilnehmer an einer eintägigen Gruppenerfahrung um Beziehungen zwischen Geschlecht der Teilnehmer, Geschlecht der Trainer und Stil der Trainer[7] zu klären. Er fand unter anderem, daß

- alle Teilnehmer, ob männlich oder weiblich, auf männliche Autoritätspersonen (Trainer) positiver reagierten als auf weibliche (ein Ergebnis, das sich mit dem von Sanford deckt);
- weibliche Trainer wurden als "stärker" wahrgenommen als männliche Trainer;
- weibliche R-Trainer wurden als signifikant aktiver wahrgenommen als alle anderen Trainer, während männliche R-Trainer für viel weniger aktiv gehalten wurden als andere Trainer;
- männliche und weibliche Teilnehmer bewerteten ihre Gruppenkollegen in besonders negativer Weise, wenn sie weibliche N'R Trainer hatten.

Der Autor folgerte, daß gleiches Verhalten von den Teilnehmern unterschiedlich erlebt würde, je nach Geschlecht des Trainers. Männliche und weibliche Autoritätspersonen würden oft erlebt entsprechend ihrem Geschlecht und den damit verbundenen Kli-

---

[7] Wright unterschied "Nonreciprocating (N'R)" und "Reciprocating (R)" Trainerstil. Unter der N'R-Bedingung waren die Trainer besonders ausgebildet, keinerlei Affekt in der Gruppe zu zeigen, während R-Trainer auf Affekte der Gruppe offen reagierten und auch von sich aus Gefühle zeigten.

scheevorstellungen und nicht entsprechend ihrer Geschicklichkeit und Kompetenz zur Bewältigung der jeweiligen Aufgabe.

Weinstein und Hanson (1975) untersuchten den Einfluß der Erfahrung des Gruppenleiters auf die Beteiligung der Gruppenmitglieder an der Gruppenarbeit. Sie definierten Erfahrung als Anzahl der Gruppen, an denen der Leiter teilgenommen oder die er geleitet hatte. Sie fanden nur einen Unterschied zwischen den von erfahrenen und den von unerfahrenen Leitern betreuten Gruppen: die von den letzteren geleiteten Gruppen schwiegen länger. Da die als "erfahren" eingestuften Leiter jedoch gemeinsam an 11 Gruppen teilgenommen bzw. diese geleitet hatten, die "unerfahrenen" dagegen an sechs Gruppen, erscheint es statthaft, dem Ergebnis keine allzu große Bedeutung beizumessen.

Lomranz, Lakin und Schiffman (1972) legten ihrer Erhebung unter Gruppentrainern eine Typologie der Gruppenarbeit zugrunde und versuchten, diese empirisch aufzufinden. Die Autoren behaupteten drei Varianten von Sensitivity Training und Encounter-Gruppen, die sie
- Interpersonal-gruppal,
- Korrektiv-klinisch und
- Persönlich-expressiv
nannten (vgl. auch Nellessen, 1976, S. 170).

Die Autoren vermuteten, daß jede dieser drei Varianten durch bestimmte, voneinander unterschiedene Ziele gekennzeichnet sei, und daß die Trainer diesen Varianten sowohl aufgrund der Ziele, die sie verfolgen, als auch aufgrund der Techniken, mit denen sie arbeiten, zuzuordnen seien. Sie entwickelten einen Fragebogen, der neben demographischen Daten auch nach den Zielen fragte, die der einzelne mit seiner Gruppenarbeit verfolgt. Außerdem enthielt der Fragebogen eine Reihe von kurzen Gruppenszenen, an deren Ende der Trainer aufgefordert war, zu intervenieren. Für jede Szene waren drei Interventionen angeboten, die, nach übereinstimmender Beurteilung unabhängiger Experten, die unter-

schiedliche Arbeitsweise der postulierten drei Varianten abbildeten. Jedes Ziel sollte von den Befragten auf einer 5-Punkte-Skala nach seiner Wichtigkeit eingestuft werden und jede Intervention danach, wie sehr der Befragte ihr zustimmte.

Eine Faktorenanalyse der Antworten von 138 Trainern bestätigte das Vorhandensein von drei unterschiedlichen Zielorientierungen, die von den Autoren nun
- "Personal and Interpersonal Effectiveness and learning"
- "Personal and Interpersonal Remedial Experiencing"
- "Personal and Interpersonal Expanding Experiences"

genannt wurden (vgl. S. 348).
Eine Gruppierung der Gesamt-Stichprobe nach den von den Einzelnen am höchsten bewerteten Zielen ergab drei Gruppen:
N = 49 für die erste Zieldimension
N = 55 für die zweite Zieldimension und
N = 34 für die dritte Zieldimension.
Eine Analyse der Stellungnahmen zu den Interventionen ergab, daß aufgrund der Zugehörigkeit zu einer Gruppe mit einer bestimmten Zielorientierung mit großer Sicherheit auch der Interventionsstil vorausgesagt werden konnte. Die Autoren interpretierten ihre Ergebnisse dahingehend, daß zum Zeitpunkt der Untersuchung in den USA drei Trainings - und Trainertypen existierten, die sich durch deutlich unterscheidbare Arbeitsziele und -methoden auszeichneten.

1.3 Die Bedeutung der Beziehung zwischen Gruppenleiter und Teilnehmer

Acht Untersuchungen beschäftigen sich mit der Beziehung zwischen Trainer und Teilnehmer, mit ihrer Bedeutung für den Lernerfolg, ihrer Veränderung im Laufe der Gruppenentwicklung und der Frage, wie Trainer und Teilnehmer sich gegenseitig wahrnehmen.

1.3.1 Die Beziehung zwischen Teilnehmer und Gruppenleiter und ihre Bedeutung für den Lernerfolg

Peters (1966; nach:Cooper und Mangham, 1971) stellte fest, daß Teilnehmer, die sich mit dem Leiter identifizieren, mehr lernen, d. h. daß Identifikation ein wichtiges Medium des Lernens in der Trainingsgruppe sei. Seine Untersuchung wirft die Frage auf, welche Bedingungen eine Identifikation erleichtern und wie diese herstellbar sind.Ausgehend von Kelman's (1961, 1963) Theorie des sozialen Einflusses,unterscheidet Cooper (1969) drei Formen der Beziehung zwischen Trainer und Teilnehmer, die unterschiedliches Lernen zur Folge haben sollen; diese drei Formen sind:

- Unterwerfung ("compliance") - der Teilnehmer lernt, das zu sagen und zu tun, was in seinen Augen der Trainer von ihm erwartet.
- Identifikation: Der Teilnehmer identifiziert sich mit dem Trainer, wenn dieser als anziehend erlebt wird; diese Identifikation hat zur Folge, daß der Teilnehmer lernt, dem Trainer ähnlich zu sein.
- Internalisierung ist zu erwarten, wenn der Trainer sich selbst-kongruent verhält und resultiert in Lernprozessen, die unabhängig vom Trainer sind und ein konsistenteres Selbstkonzept des Teilnehmers zur Folge haben.

In seiner Arbeit untersuchte der Autor folgende Fragen:

a. Wenn das Verhalten des Trainers in den Bereichen Macht, Zuwendung ("Affection") und Aufgabenorientierung ("Task") vom Teilnehmer als attraktiv und sympathisch wahrgenommen wird, beeinflußt dieses Trainer-Verhalten dann die Einstellung und das Verhalten des Teilnehmers in den oben genannten Bereichen?

b. Wenn der Trainer als selbst-kongruent wahrgenommen wird, beeinflußt dies die Konsistenz des Teilnehmer-Selbstkonzepts?

Die Trainer-Attraktivität wurde erfaßt mit einem "Perceptual Inventory", entwickelt vom Autor. Trainer-Kongruenz wurde erfaßt mit der modifizierten Form der "Relationship Inventory-Congruence Scale" von Barrett-Lennard (1962).

Verhaltensänderungen der Teilnehmer wurden erfaßt durch Analyse von Tonbandausschnitten, codiert nach dem "Behavior Rating System", entwickelt von Whitaker und Lieberman (1964).

Die Einstellungsänderung der Teilnehmer wurde erfaßt mit dem FIRO-B (Schutz, 1958).

Selbst-Konzept, Ideal-Konzept und "Peer-Rating" wurden erhoben mit dem "Perceptual Inventory" und dem "Behavior Rating System" (s.o.).
Der Autor fand:
- Wenn der Trainer als attraktiv wahrgenommen wird, verändert sich sowohl die Einstellung als auch das Verhalten der Teilnehmer in Richtung des wahrgenommenen Trainer-Verhaltens (Identifikation);
- wenn der Trainer als selbst-kongruent wahrgenommen wird, verändert sich das Selbstkonzept der Teilnehmer in Richtung auf höhere Konsistenz (Internalisierung).

Der Autor sah in diesem Ergebnis eine Bestätigung der von ihm angenommenen Einflußprozesse.

In der bereits oben geschilderten Untersuchung von Bolman (1971a) korrelierte der "Congruence-Empathy" benannte Faktor nicht nur mit dem Lernerfolg der Teilnehmer, sondern auch mit "Liking For Trainer" und mit "Identification With Trainer". Da die genannten Beziehungen durch Korrelationen bezeichnet sind, ist es nicht möglich, Wirkungszusammenhänge zu beschreiben. Festhalten läßt sich nur, daß Lernerfolg der Teilnehmer, Sympathie für den Trainer, Identifikation mit dem Trainer und Erleben des Trainers als echt und einfühlend gemeinsam auftraten.

1.3.2 Die Beziehung zwischen Gruppenleiter und Teilnehmer im Entwicklungsprozeß der Gruppe

Mann (1966) untersuchte die Entwicklung der Beziehung zwischen Trainer und Teilnehmern im Verlauf der Gruppenarbeit. Er entwickelte ein besonderes Codierungssystem, mit Hilfe dessen er die emotionale Aussage aller verbalen und nonverbalen Verhaltensweisen der Teilnehmer, die sich an den Trainer richteten, aufzeichnete. Die Frage, die er dabei an jede Teilnehmer-Verhaltensweise richtete, war: "If this act is expressive of, or, more conservatively, congruent with, the member's feelings toward the trainer, what is the best estimate of what those feelings might be?" (S. 87) Das Scoring-System sollte drei Gefühlsbereiche des Teilnehmers erfassen: Impulsbereich (aggressive und libidinöse Regungen gegenüber dem Trainer); Autoritätsbeziehungen (Themen von Macht und Abhängigkeit) und Ich-Zustand ("Ego-State", Gefühle des Teilnehmers in bezug auf die eigene Person im Kontext seiner Beziehung zum Trainer). Innerhalb dieser drei Bereiche kategorisierte er die Beobachtungen in insgesamt 16 Untergruppen. Mit Hilfe dieses Verfahrens untersuchte Mann zwei Trainingsgruppen mit je einem Trainer, die für 32 Sitzungen zusammentrafen. Die Ergebnisse faßte er in ein Phasenmodell der Entwicklung der Beziehung zwischen Trainer und Teilnehmer zusammen. Er fand fünf Phasen, die zeitlich aufeinander folgen:

- "Appraisal" - eine erste, vorsichtige, gegenseitige Einschätzung
- "Confrontation" - nachdem die Teilnehmer ein gewisses Maß an Sicherheit in der neuen Situation gewonnen haben, beginnt die aggressiv getönte Auseinandersetzung mit dem Trainer.
- "Re-Evaluation" - durch die Auseinandersetzung haben die Teilnehmer eine Fülle neuer Daten über den Trainer zur Verfügung, die sie sortieren müssen, und deren Übereinstimmung mit ihrer bisherigen Einstellung zum Trainer sie überprüfen müssen.

- "Internalization" - in dieser Phase wird aus der Beziehung zum Trainer eine Beziehung zum Trainer als innerem Objekt; dies setzt gleichzeitig Energien frei, sich vermehrt den Arbeitsaufgaben der Gruppe zuzuwenden.
- "Separation" - die bevorstehende Trennung kann Trauer und Depression hervorrufen, unter Umständen verbunden mit Gefühlen von Feindseligkeit, die eine Distanzierung und Trennung vereinfachen.

Mann fand erhebliche Unterschiede zwischen den beiden von ihm untersuchten Gruppen. Dies veranlaßte ihn zu der Schlußfolgerung, daß die Fähigkeit der Gruppe, die letzten Phasen ihrer Entwicklung tatsächlich zu erreichen, zu einem Gutteil davon abhänge, ob und wie es der Gruppe gelingt, sich in der Phase zwei mit dem Trainer auseinanderzusetzen.

Lohmann et. al. (1959, nach: Cooper und Mangham, 1971) untersuchten, welchen Veränderungen die Wahrnehmung der Teilnehmer - und hier besonders ihre Wahrnehmung des Trainers - im Verlaufe des Gruppenprozesses unterliegen. Sie erhoben Daten über die Selbstwahrnehmung der Teilnehmer, die Selbstwahrnehmung des Trainers und die Art, wie die Teilnehmer den Trainer wahrnehmen. Sie fanden, daß die Teilnehmer ihre Trainer zu Beginn des Trainings als "besser" ("more adequate") ansahen als gegen Ende; daß sie ihre Trainer durchgehend als "besser" wahrnahmen als sich selbst, und daß gegen Ende der Gruppenarbeit die Wahrnehmung der Teilnehmer von ihren Trainern konvergierte mit der Selbstwahrnehmung der Trainer.

Ebenfalls mit der Frage, wie die Teilnehmer ihre Trainer wahrnehmen, befaßten sich Shapiro und Klein (1975). Sie wollten feststellen, wie akkurat die Teilnehmer ihre Trainer zu Beginn und am Ende eines Trainings wahrnehmen, wobei sie annahmen, daß die Wahrnehmung im Verlaufe des Trainings genauer würde, da dies mit zu den Lernzielen einer solchen Veranstaltung gehöre.

Sie untersuchten eine Encounter-Gruppe mit 11 Mitgliedern und zwei Trainern, die sich während eines Wochenendes traf.

Persönlichkeitsmerkmale aller Beteiligten wurde mit Cattells 16 PF erfaßt; zu Beginn und am Ende der Veranstaltung schätzten die Teilnehmer ihre Leiter auf einer Skala von Eigenschaftspaaren ein, die in Anlehnung an die Cattell'schen Faktoren ausgewählt waren. Die Ähnlichkeit zwischen der Teilnehmer-Einschätzung ihrer Leiter auf diesen Skalen und dem Ergebnis der Persönlichkeitstests der Leiter lieferte das Maß der Wahrnehmungsgenauigkeit. Es zeigte sich, daß die Einschätzung der Teilnehmer so gut wie keine Beziehung zu den Testergebnissen der Leiter besaß - nur bei einem der 16 Persönlichkeitsmerkmale gab es eine signifikante Korrelation zwischen den beiden Ergebnissen.

Lundgren (1974) erwartete in seiner Studie, daß unter anderem die Teilnehmer die Einstellung des Trainers zur Gruppe korrekt wahrnehmen, und daß die Einstellung der Teilnehmer zur Gruppe ähnlich ist der von ihnen wahrgenommenen Einstellung des Trainers, und daß die Trainer die Einstellung der Teilnehmer zu ihnen (den Trainern) korrekt wahrnehmen, daß aber die Korrelation zwischen der Einstellung der Teilnehmer zum Trainer und der Einstellung der Trainer zu sich selbst gering (n.s.) ist.

Lundgren untersuchte eine Trainingsgruppe zu Beginn und gegen Ende einer Wochenend-Veranstaltung. Er fand die erste Hypothese bestätigt: Die Teilnehmer nahmen die Einstellung des Trainers zur Gruppe korrekt wahr, und die Korrelation zwischen dieser Einstellung und der Einstellung der Teilnehmer zur Gruppe war hoch. Die Ergebnisse bestätigten die Hypothese 2 jedoch nur teilweise: Zum Zeitpunkt der ersten Messung hatten die Teilnehmer zum Trainer zwar eine signifikant positivere Einstellung als zu sich selbst oder zur Gruppe; die Trainer waren aber nicht in der Lage, diese Einstellung der Teilnehmer zu ihnen (den

Trainern) korrekt wahrzunehmen. Es bestand ein enger Zusammenhang zwischen der Art, wie die Trainer die Einstellung der Teilnehmer zu ihnen wahrnahmen, und der Einstellung der Trainer zu sich selbst: je mehr negative Gefühle der Trainer auf seiten der Teilnehmer vermutete, desto positiver sah er sich selbst, und umgekehrt.

Zum Zeitpunkt der zweiten Messung, gegen Ende der Gruppenarbeit, fand sich eine hohe positive Korrelation zwischen Trainer-Wahrnehmung der Teilnehmer-Einstellung und der Einstellung zu sich selbst, aber nach wie vor keine zwischen ihrer Wahrnehmung und der tatsächlichen Einstellung der Teilnehmer.

Während also die Teilnehmer in der Lage waren, die Einstellung des Trainers zutreffend einzuschätzen, hatten die Trainer bei allen Messungen einen systematischen Schätzfehler: sie vermuteten stets mehr negative Einstellungen bei den Teilnehmern als diese angaben.

1.4 Zusammenfassung und Diskussion

Wäre es eine dissertationsfähige Aussage, so läge es nahe, diesen Abschnitt zu überschreiben: "Warum man die Ergebnisse nicht zusammenfassen kann". Die ausführliche Darstellung der Ergebnisse empirischer Forschung über Gruppenleiter wurde in der Absicht unternommen zu klären, was an empirisch gesichertem Wissen über die Arbeit des Gruppenleiters, seine Rolle, seine Funktion, seine Bedeutung für die Teilnehmer und ihren Lernerfolg vorliegt. Dieses Wissen ist für viele Entscheidungen im eigenen professionellen Handeln eine wichtige Voraussetzung. Obwohl mittlerweile die Anzahl der Arbeiten zum Thema:"Gruppenleiter" nicht unbeträchtlich ist, erscheint eine Zusammenfassung der Ergebnisse dieser Arbeiten schwierig und ihre Nutzung als Entscheidungshilfe für eigenes berufliches Handeln zweifelhaft. Der Grund liegt in der Beschaffenheit vieler der

besprochenen Arbeiten. An einem Beispiel sei die Problematik verdeutlicht: Fünf Arbeiten fragen nach der Beziehung zwischen der Empathie des Leiters und dem Lernerfolg der Teilnehmer. Obwohl es vieren gelingt, eine positive Beziehung zwischen diesen Variablen aufzuzeigen, ist es nur sehr bedingt möglich, hieraus verallgemeinernde Schlüsse zu ziehen. Sowohl die Empathie des Leiters als auch der Lernerfolg der Teilnehmer wurde unterschiedlich definiert und mit unterschiedlichen Instrumenten gemessen. Die Empathie des Leiters wurde in einem Fall mit einem Persönlichkeitstest erfaßt (Daniel, 1970), in zwei Fällen (Bolman, 1971 a, 1973) wurde Empathie definiert als:"...behavior by the trainer which communicates to group members that he is in touch with their thoughts and feelings, that he understands what they are trying to communicate and how they see the laboratory experience." (1971 a,S. 312). Vier Fragebogen-Items dienten zur Operationalisierung der so definierten Variable. In zwei Fällen (Long und Schultz, 1973; Sanford, 1973) wurde nicht erhoben, wie die Teilnehmer die Empathie des Leiters einschätzen, sondern diese wurde mit Hilfe von Einschätz-Skalen durch unabhängige Beobachter erhoben, wobei die benutzten Skalen in beiden Arbeiten verschiedene waren. Ähnliches trifft für die Bestimmung des Lernerfolgs der Teilnehmer zu. Bolman nahm als Maß des Lernerfolgs die Selbsteinschätzung der Teilnehmer und die Einschätzung anderer Gruppenmitglieder. Sowohl Daniel als auch Long und S chultz erfassen den Lernerfolg mit demselben Instrument, mit dem sie die Empathie des Leiters erfaßten, d. h. in einem Fall mit einem Persönlichkeitstest, im anderen mit einer Einschätz-Skala. Sanford verwandte insgesamt sechs verschiedene Meßinstrumente, um den Lernerfolg festzustellen; bei allen handelte es sich um Selbsteinschätzungen der Teilnehmer.

Angesichts so vielfältiger Definition und Messung von sowohl Trainer-Variable als auch Lernerfolg der Teilnehmer, erscheint es angezeigt, der Annahme einer positiven Beziehung zwischen

Trainer-Empathie und Trainingserfolg nach wie vor Hypothesencharakter zuzuweisen. Die in diesem Beispiel deutlich gewordenen methodischen Probleme lassen sich auf fast alle der beschriebenen Arbeiten übertragen. Seien die Ergebnisse von Untersuchungen mit gleicher Fragestellung widersprüchlich oder ähnlich: die Art und Zahl der verwandten Meßinstrumente ist so vielfältig, die Definition der untersuchten Variablen so unterschiedlich, die Stichprobe häufig so klein, daß die Ergebnisse weder vergleichbar noch generalisierbar sind. Eine weitere Schwierigkeit liegt in der Bestimmung des Lernerfolgs; obwohl den meisten Autoren daran gelegen ist, seine Voraussetzungen zu klären, verwenden nur zwei Arbeiten ein Maß, das den Lernerfolg einige Zeit nach Ende des Seminars und in den Augen von unbeteiligten Dritten zu erfassen sucht (Hurley und Force, 1973; Lieberman et al., 1973). Ein weiteres Problem liegt in der Fragestellung vieler Arbeiten: es wird deutlich, daß Untersuchungen, die eine isoliert betrachtete Trainervariable in ihrer Wirkung auf die Teilnehmer erforschen wollen, in ihrem Verständnis des Gruppengeschehens und des Lernprozesses zu kurz greifen. Arbeiten, die an der Wechselwirkung mehrerer Variablen interessiert sind, kommen offensichtlich der Realität des Gruppenlebens näher und haben deshalb eindeutigere Ergebnisse (z.B. Lieberman et. al., 1973; Lundgren, 1975; Wright, 1976).

Unter Berücksichtigung dieser Einschränkungen, lassen sich folgende inhaltliche Aussagen machen:

- Zeitpunkt und Art der Konfrontation mit dem Trainer haben große Bedeutung für die Entwicklung der Gruppe. Die Qualität dieser Beziehung bedarf weiterer Klärung (Mann, 1966, Lundgren, 1971; O'Day, 1976).
- Das Verhalten sowohl der Trainer als auch der Teilnehmer erscheint als Resultat einer komplexen, weitgehend ungeklärten Wechselbeziehung zwischen den Bedürfnissen, Einstellungen und der gegenseitigen Wahrnehmung (vgl. Lundgren, 1973, 1974, 1975).

- Es besteht eine Beziehung zwischen der Identifikation des Teilnehmers mit dem Leiter und seinem Lernerfolg; eine positive Einstellung zum Leiter ist eine günstige Bedingung für die Identifikation (vgl. Peters, 1966; Cooper, 1969; Bolman, 1971 a, 1973).
- Es besteht eine Beziehung zwischen der Arbeitsweise des Leiters, beschrieben durch ein komplexes Muster von Verhaltensweisen, den Normen der Gruppe und dem Lernerfolg der Teilnehmer (vgl. Lieberman et al., 1973; O'Day, 1973, 1976).
- Auf diese Normen nehmen sowohl der Gruppenleiter als auch die Teilnehmer Einfluß; Art und Ausmaß dieses Einflusses bedürfen der Klärung (vgl. Psathas und Hardert, 1966; Luke, 1972; Lieberman et al., 1973).

Diese Zusammenstellung macht deutlich, daß bislang die Ergebnisse empirischer Forschung zum Thema: "Gruppenleiter" wohl dazu dienen können, weiteren Untersuchungen die Richtung zu weisen, und damit die Beliebigkeit der Fragestellungen zu verringern und die unangemessene Einfachheit vieler Designs aufzuweisen; zur Legitimierung professioneller Entscheidungen reichen dieser Ergebnisse jedoch noch nicht aus.

Kapitel 2: Professionalisierung in der Gruppenarbeit

Im englischen Sprachraum wurden mit dem Wort "profession" traditionell bestimmte Berufsgruppen belegt - ursprünglich nur der Arzt, der Rechtsgelehrte und der Priester (vgl. Jackson, 1970). Die Schwierigkeit, in neuerer Zeit trotz vielfältiger Bemühungen zur Begriffsklärung, zu einer allgemein akzeptierten Definition zu kommen, hängt damit zusammen, daß der Terminus zum einen eine alltagssprachliche Bedeutung hat und hier gebraucht wird, um Personen zu bezeichnen, die ihr Handwerk verstehen und wissen, was sie tun. Hughes' Definition ist ein Beispiel für dieses Verständnis des Wortes (1963, S. 660):
"Professionals profess. They profess to know better than others the nature of certain matters, and to know better than their clients what ails them or their affairs. This is the essence of the professional idea and the professional claim."
Im Gegensatz zu diesem Verständnis suchen andere nach einer Definition, die es erlaubt, "professions" als eine von vielen Formen beruflicher Organisation in der Gesellschaft eindeutig von allen anderen zu unterscheiden. Dies wiederum stößt auf Schwierigkeiten, weil dem traditionellen Begriff der "profession" eine moralische Komponente innewohnt; Angehöriger einer "profession" ist jemand, der sein berufliches Können zum Wohle der Gemeinschaft einsetzt (vgl. Flexner, 1915). Diese Komponente in eine wissenschaftliche Definition mit einzuschließen, ist schwierig, nicht zuletzt deshalb, weil schwer begründbar ist, warum der Rechtsanwalt moralisch höherstehend sein soll als der Klempner. Becker (1962) bietet folgenden Ausweg an:
"One way out of this dilemma is to give up the attempt to construct a definition which will, at the same time, be objectively specific and still describe the layman's sense of which occupations are "really" professions. We can, instead, (...) regard professions simply as those occupations which have been fortunate enough in the politics of todays work world to gain and maintain possession of that honorific title".(S.32/33)

Damit werde "profession" zu einem "kollektiven Symbol" (Becker, 1962 , S. 33), bei dessen Untersuchung es nicht mehr darum gehe, eine wissenschaftliche und neutrale Definition zu finden, sondern darum, die Merkmale dieses kollektiven Symbols ausfindig zu machen und zu beschreiben, d. h. darzustellen, was gemäß herrschender Meinung die Eigenschaften einer Berufsgruppe seien, die als "profession" bezeichnet werde. Und schließlich sei herauszuarbeiten, in welcher Weise die Realität sich von diesem idealtypischen Konzept, dem Symbol, unterscheide.

Die Merkmale des Symbols "profession" lassen sich - in Anlehnung an Becker, 1962 , S. 34 ff. - folgendermaßen beschreiben:

1. Nur die Mitglieder einer "profession" beherrschen das ihr eigentümliche, abstrakte und esoterische Spezialwissen, das zum Funktionieren der Gesellschaft notwendig ist.

2. Auswahl und Ausbildung des Nachwuchses sowie sein Eintritt in die praktische Berufstätigkeit werden sorgfältig kontrolliert.

3. Das professionelle Verhalten wird - da es sich äußerer Kontrolle entzieht, - reguliert durch eine besondere berufliche Ethik.

4. Diese Ethik wird erlernt und verinnerlicht während der beruflichen Ausbildung, die daher und wegen der Fülle des Spezialwissens lang sein muß.

5. Zur Überwachung von Auswahl und Ausbildung, zur Implementation der beruflichen Ethik sowie zur Wahrnehmung der Berufsinteressen in der Gesellschaft ist eine entsprechende Berufsorganisation unerläßlich.

6. Die Angehörigen einer "profession" haben für ihr berufliches Handeln starke altruistische Motive.

7. Daher kann der Klient - im Unterschied zu anderen geschäftlichen Transaktionen - dem Angehörigen einer "profession" blind vertrauen. Allein die Tatsache, daß dieser Mitglied der Berufsgruppe ist, garantiert dem Klienten, daß seine Probleme in kompetenten Händen sind.

8. Angehörige einer Profession sind hochgeachtete und besonders wertvolle Mitglieder der Gesellschaft.

Diese Merkmale des Symbols "profession" beschreiben nicht eine tatsächlich existierende Berufsgruppe. Vielmehr handelt es sich um idealtypische Standards, an denen Berufsgruppen ihren eigenen Zustand messen können. Solche Überprüfungen erweisen sich als notwendig, da die Berufsstruktur einer Gesellschaft nicht statisch ist (vgl. Deutscher Bildungsrat, Gutachten und Studien der Bildungskommission, 1976, B. 57); ständig versuchen neue Gruppen, sich die Merkmale des Symbols "profession" zu eigen zu machen. Ihre Mitglieder melden den Anspruch an, als "professionals" anerkannt zu werden und so ihr Ansehen in der Gesellschaft zu vergrößern. Der Kampf neu entstehender Berufe um Anerkennung als "professions" und die Versuche traditioneller Berufe, ihren Besitzstand zu wahren, schlägt sich z. B. in Gesetzen über das Führen von Titeln und die Erteilung von Lizenzen nieder; Goode (1960) hat den Kampf zwischen den Fachbereichen Psychologie, Soziologie und Medizin um "Marktanteile", Zuständigkeiten und Berechtigungen für die USA eindrucksvoll beschrieben.

Ich nenne den Prozeß, in dem Berufsgruppen versuchen, Merkmale des Symbols "profession" zu erwerben und ihre gesellschaftliche Anerkennung als solche zu betreiben, im folgenden "Professionalisierung". Dieser Prozeß umgreift, wie Elliott (1972 , S. 5) ausführt, unterschiedliche gesellschaftliche Bereiche. Hier möchte ich mich auf die zweite der von ihm genannten Ebenen beziehen, auf die der beruflichen Organisation, auf der unterschiedliche Berufsgruppen versuchen, den Status einer "profession" zu erlangen, und fragen: Haben die Gruppenleiter Anstrengungen

unternommen, ihre berufliche Tätigkeit mit den Merkmalen einer "profession" auszustatten und selbst professionellen Status zu erlangen? Wenn ja, wie sahen diese Anstrengungen aus, und welcher Erfolg war ihnen bislang beschieden?

Schon 1962 diskutierten Lippit und This die Frage, ob Trainer eine "profession" sei. Sie nannten drei Motive, die nach ihren Beobachtungen dem Bemühen um professionellen Status zugrunde lägen:

- Mangel an Verständnis für die Arbeit des Trainers durch Außenstehende; daher die Notwendigkeit, Verständnis und Bestätigung durch Kollegen zu finden.
- Wunsch nach finanzieller Sicherheit und
- Wunsch nach Anerkennung und Status in den Augen der Umwelt.

Lippit und This diskutierten den Stand der Professionalisierung und kamen zu dem Schluß, daß der Trainer-Beruf professionellen Status noch nicht erreicht habe. Insbesondere Trainingsziele, Rolle des Trainers, individuelle Ausbildungsschritte und Implementierung des Trainings als professionelle Veranstaltung in der öffentlichen Meinung seien entwicklungsbedürftige Bereiche.

Meine Untersuchung derselben Frage nach 15 Jahren, in einer veränderten Situation und bezogen auf ein anderes Land, möchte ich anhand folgender Merkmale des Symbols "profession" vornehmen:

- Existenz einer beruflichen Ethik
- Existenz und Form der beruflichen Organisation
- Existenz und Form von Auswahl und Ausbildung des Nachwuchses
- Existenz eines Fundus von abstraktem beruflichen Spezialwissen.[8]

---

[8] Da es zu der Frage nach dem Gewicht der einzelnen Merkmale von "professions" keine Lehrmeinung gibt, habe ich diese Merkmale aus Gründen der Plausibilität und Praktikabilität der Untersuchung (Vorhandensein von Material) ausgewählt.

2.1 Zur Entwicklung einer beruflichen Ethik für Gruppenleiter

Die Wichtigkeit einer speziellen Berufsethik wird in allen Arbeiten über Professionen besonders betont. Der "professional" der über spezielles Wissen verfügt und ein Monopol in bestimmten Bereichen gesellschaftlicher Dienstleistung besitzt, ist durch äußere Instanzen nur schwer zu kontrollieren. Es muß daher auf andere Weise sichergestellt sein, daß er sein Wissen und seine Monopolstellung zum Besten des Klienten nutzt. Ein Grund für die langen Ausbildungsgänge in vielen "professions" ist die Notwendigkeit, bei Abwesenheit äußerer Kontrolle, professionelle Verhaltensnormen in langen Prozessen beruflicher Sozialisation zu internalisieren. Dieser Sozialisationsprozeß ist z. B. von Becker et al. (1961), Lüscher (1968), Merton et al. (1957), Reinhardt (1972) untersucht worden. Die jeweilige Berufsethik muß nicht schriftlich niedergelegt sein. Millerson (1964) untersuchte über 130 britische Ausbildungsorganisationen ("qualifying organizations") und fand in weniger als 1/4 der Fälle einen formalen, schriftlich niedergelegten Kodex vor. Doch ob geschrieben oder ungeschrieben, selbst ein existierender Moralkodex ist kein sicherer Schutz des Klienten: "Codes of ethics, whether written or unwritten, usually include relatively few prescriptions and/or postscriptions, thus leaving a considerable area of equivocation outside the ethical rules. Furthermore, codes of ethics are notable for their relatively high levels of abstraction which can be linked with substantial ambiguity at the level of action." (Turner und Hodge, 1970, S. 29)

Obwohl also im idealtypischen Konzept von "profession" der Klient dazu aufgefordert ist, jedem Mitglied der "profession" ohne Ansehen der Person zu vertrauen, schützt in der Realität die Berufsethik den Klienten oft unzureichend, besonders, wenn sie Loyalität gegenüber Kollegen als ein zentrales Gebot enthält.[9]

[9] Fußnote 9 auf S. 61

Auch die Klienten des Gruppenleiters bedürfen des Schutzes. Wie sehr, ist umstritten. Das Ergebnis der Arbeit von Lieberman et al. , die 9% der Gruppen-Teilnehmer geschädigt fanden (1973, S. 167 ff.) rief Widerspruch und Kritik hervor (vgl. Rowan, 1975; Schutz, 1975). Auch Smith (1975 a) kommt in seinem Sammelreferat von Untersuchungen zur Frage abträglicher Effekte von Sensitivity Training und Encounter-Gruppen zu keinem klaren Ergebnis:

"The research reviewed ... makes it clear that there is a small incidence of adverse effects appearing after sensitivity training. This incidence varies considerably from one population to another. At present we have no studies at all which shed any light on whether sensitivity training enhances or reduces this incidence of adverse effects in a given population. This state of ignorance will persist until studies are completed which include adequately matched control populations." (S. 45)

Wie die Übersicht in Kapitel 1 gezeigt hat, erlaubt es der Stand des Wissens über das Verhalten des Gruppenleiters und dessen Folgen nicht, schädliche Verhaltensweisen sicher zu identifizieren. Dies führt unter anderem dazu, daß ein und dasselbe Leiterverhalten dem einen als unethisch, dem anderen als methodisches Erfordernis gilt. So betont z. B. Jenkins (1962) in seiner Diskussion des Trainer-Verhaltens die Notwendigkeit, daß dieser die volle Verantwortung für sein Verhalten und dessen sämtliche Folgen übernehme, während Perls (1974) vor allem die Teilnehmer für das Gruppengeschehen verantwortlich macht, ohne daß diese Frage mit Sachargumenten zu entscheiden wäre. Angesichts dieser Situation muß sich eine Diskussion der Berufsethik von Gruppenleitern vorerst darauf beschränken, kritische Bereiche zu identifizieren, in denen Vorsichtsmaßnahmen das Risiko der Teilnehmer verringern könnten.

---

[9] Ein Beispiel ist die Schwierigkeit für Patienten, bei vermuteten Kunstfehlern ihres Arztes Kollegen für ein Fachgutachten zu gewinnen.

Da die Diskussion solcher Vorsichtsmaßnahmen - einer "Minimalethik" - bisher vorwiegend in den USA geführt wird, soll zunächst der Stand der Überlegungen dort kurz geschildert werden; danach ist zu untersuchen, wie diese Problematik in der BRD gesehen wird.

2.1.1 Der Stand der Diskussion in den USA

Zu Beginn der 60er Jahre führte die Vorstellung des Konzepts: Sensitivity Training als "Therapie für Normale" durch Weschler, Massarik und Tannenbaum (1962) zu Auseinandersetzungen über die Abgrenzung zwischen Psychotherapie und Sensitivity Training und veranlaßte Jenkins (1962) zu Ausführungen über die Verantwortlichkeit des Gruppenleiters.

Während Jenkins Artikel im Tone privater Abgrenzung von einigen ihm unangemessen erscheinenden Praktiken gehalten ist, wurden die Methoden von Sensitivity und Encounter-Gruppen in den folgenden Jahren - parallel zur Ausbreitung der"Gruppenbewegung" - Gegenstand erregter öffentlicher und berufsständischer Diskussion. Den Autoren, die sich mit Möglichkeiten zum Schutze der Teilnehmer befassen und die Notwendigkeit der Etablierung ethischer Standards bejahen, (Boring,1972; Croghan, 1974; Easton et al., 1972; Fiman und Conner, 1975; Lakin, 1969; Patterson, 1972; Paul, 1973) erscheinen einige Bereiche als besonders kritisch und dringend einer Regelung bedürftig:

Gründliche Vorinformation der Teilnehmer sowie die Anwendung von Auswahlverfahren seien wichtige Mittel, gefährdete Personen auszuschließen bzw. allen potentiellen Teilnehmern eine fundierte Entscheidung zu ermöglichen, betonen Hartley, Roback und Abramowitz (1976). Lakin (1969) bemerkte, daß durch Art und Inhalt von Trainingsankündigungen unrealistische und therapeutische Erwartungen geweckt würden, die sich häufig negativ auf die Situation solcher Teilnehmer in der Veranstaltung auswirk-

ten. Auch die National Training Laboratories (NTL) forderten in den "Standards for the Use of the Laboratory Method in NTL Institute Programs" (1969) ihre Trainer auf, mit möglichen Klienten offen die Ziele, Risiken, Grenzen und zu erwartenden Ergebnisse des jeweiligen Programms zu diskutieren. Die "American Psychological Association"(APA) hielt es für notwendig, ihre "Ethical Standards for Psychologists" (1963) zu erweitern, um die "Guidelines for Psychologists Conducting Growth Groups" (1973). Diese Richtlinien haben ausdrücklich nicht die Absicht, bestimmte Methoden oder Techniken vorzuschreiben, sondern: "...to aid psychologists who offer groups to present themselves in a manner that is ethically sound and protective of the participant" (S. 933). Auch hier wird die Wichtigkeit einer umfassenden Vorinformation und einer Vorauswahl der Teilnehmer betont.

Die Frage, ob die Gruppenleiter über eine spezielle Ausbildung verfügen sollten, ist ein zweiter kritischer Bereich. Lakin (1969) beklagt die mangelhafte Trainer-Ausbildung und betont die Gefahren, denen die Teilnehmer bei unzureichender Leiter-Ausbildung ausgesetzt seien. NTL legen 1969 zum ersten Mal spezifizierte Anforderungen an ihre Gruppenleiter vor. Hartley, Roback und Abramowitz (1976) halten eine angemessene Ausbildung für das wichtigste Mittel überhaupt, die Gefährdung der Teilnehmer zu verringern.

Neben verschiedenen Meinungen und Befürchtungen lassen sich auch einige empirische Arbeiten zur Diskussion dieses kritischen Punktes heranziehen: die Frage, ob eine Ausbildung überhaupt notwendig ist, kann diskutiert werden anhand der Kriterien "Lernerfolg" und "negative Trainingsfolgen". Arbeiten zur Frage, ob Gruppen mit oder ohne Leiter besser arbeiten, sind in Kapitel 1 geschildert worden. Es wurde deutlich, daß diese Frage zur Zeit nicht zu entscheiden ist. Hier ist die Frage nach dem professionellen und dem nicht-professionellen Leiter zu stellen.

Während es aus dem Bereich Sensivity Training und Encounter-Gruppen keine vergleichenden Untersuchungen gibt, liegen zur Frage des Erfolgs nicht-professioneller Therapeuten und Berater einige Arbeiten vor. Rioch et al. (1963) bildeten Hausfrauen als "mental health counsellors" aus - mit gutem Erfolg. Poser (1966) fand keinen Unterschied in den Therapieerfolgen von professionellen und nicht-professionellen Therapeuten. Zunker und Brown (1966) fanden vier professionelle und acht studentische Berater gleichermaßen wirksam bei allen Erfolgsvariablen, die gemessen wurden. Hopkinson und Hurley (1976) fassen die Ergebnisse in ihrer Analyse der Spannungen zwischen professionellen und para-professionellen Helfern folgendermaßen zusammen: "Evaluation of para-professional therapeutic effectiveness has indicated positive effects generally and comparable if not greater positive impact relative to professional therapists" (S. 319/320). Es ist jedoch wichtig, bei diesen Ergebnissen im Auge zu behalten, daß nicht ausgebildete mit unausgebildeten Therapeuten verglichen werden, sondern "Professionals", d. h. Therapeuten mit der klassischen Vorbildung in Medizin oder klinischer Psychologie und "nonprofessionals" oder "paraprofessionals" (Krankenschwestern, Sozialarbeiter, Mental Health Workers) mit einer therapeutischen Zusatz-Ausbildung, deren Länge allerdings sehr unterschiedlich ist. Am profundesten ausgearbeitet ist das Konzept des effektiven nicht-professionellen Therapeuten bei Truax und Carkhuff (1967), die davon ausgehen, daß der gute Therapeut durch bestimmte Verhaltensmerkmale charakterisiert sei; daß diese Merkmale identifizierbar seien und zukünftigen Therapeuten beigebracht werden könnten. Die Debatte über Deprofessionalisierung in der Therapie hält jedoch an, wie die Auseinandersetzung zwischen Oden (1974) und Herron (1975) zeigt.

Geht man davon aus, daß diese Ergebnisse sich auf die nicht-therapeutische Gruppenarbeit übertragen lassen, so läßt der Stand der Diskussion über den Erfolg professioneller und

nicht-professioneller Therapie (vgl. Herron, 1975) noch keine Entscheidung für oder gegen eine Gruppenleiter-Ausbildung zu. Allerdings liegt es offenbar näher, ohne jede Ausbildung eine Encounter-Gruppe zu leiten, als eine therapeutische Behandlung anzubieten.[10]

Das zweite Kriterium, mit Hilfe dessen die Frage nach der Notwendigkeit einer Ausbildung für Gruppenleiter diskutiert werden kann, sind negative Trainingsfolgen, in der angelsächsischen Literatur deutlicher "casualties" genannt. Hughes' Definition des Quacksalbers: "The quack is a man who continues through time to satisfy his customers but not his colleagues" (1958, S. 98) findet sich in den Untersuchungen von Lieberman et al. (1973) grotesk verkehrt: ihre durch Kollegenempfehlung ausgewählten erfahrenen Gruppenleiter produzierten erhebliche Schäden bei einigen Teilnehmern. Die beiden Gruppen ohne Leiter, die nach Tonbandanweisungen arbeiteten, hatten zwar nur mittlere Lernerfolge, aber keinerlei negative Resultate zu verzeichnen. Bebout und Gordon (1972) fanden in ihrer Untersuchung negativer Trainingsfolgen in Studentengruppen, die von Studierenden geleitet wurden, signifikant weniger Geschädigte als Lieberman et al. (1973). Sowohl Smith (1975 a) als auch Lieberman (1975) betonen, daß die Ergebnisse aufgrund unterschiedlicher Nach-Untersuchung nicht ganz vergleichbar seien; dennoch ist Lieberman der Meinung, daß die Ursache für das geringere Maß an Schädigung in der Leitung durch Nicht-Professionelle zu suchen sei: "The risk factor involved in nonprofessionally led groups, which are roughly akin in important ways to the tape-led groups, are probably lower than in professionally led groups. Apparently operating under a strongly held but fallacious, assumption, professional leaders are much more willing to take high risks to produce change: but high risk leaders do not

---

[10] Zudem ist dieser Bereich in den USA gesetzlich geschützt - im Gegensatz zu Encounter-Gruppen.

produce large increments of positive change. Non-professional groups, like tape groups, are less leader- and more group-centered. The group as a unit can build up its own limits, its own level of tolerable intensity" (1975, S. 53/54).
Stellt somit der Tatbestand, daß der Leiter eine Ausbildung durchgemacht hat, allein noch keinen zureichenden Schutz der Teilnehmer dar, so ist auf der anderen Seite, wie Peters (1973) und Ruitenbeek (1970) festhalten, der Gruppenleiter, der in Psychodiagnostik und in der Wahrnehmung psychodynamischer Vorgänge ungeschult ist, nicht in der Lage, die Teilnehmer individuell und differenziert zu behandeln und auf Krisensituationen mit rechtzeitiger Diagnose und angemessenem Verhalten zu reagieren. Diese Bedenken gewinnen an Bedeutung angesichts einer neuen Untersuchung von Lieberman und Gardner (1976):

Die Autoren fanden bei ihrer Befragung von über 400 Klienten von sogenannten "Growth Centers" und über 100 NTL-Teilnehmern, daß in den Augen der Klienten die Growth Centers mehr und mehr eine Alternative zu traditionellen psychotherapeutischen Institutionen darstellten, d. h. immer mehr Klienten mit eindeutig therapeutischen Erwartungen an Gruppen-Erfahrungen teilnehmen. Hartley, Roback und Abramowitz (1976 , S. 254) ziehen aus den vorliegenden Untersuchungen zur Frage negativer Trainingsfolgen und aus dem, was über die Klienten-Erwartungen bekannt ist, für amerikanische Verhältnisse den Schluß, daß, wenn nicht unbedingt ein Universitätsabschluß, so doch eine Trainerausbildung, die besonders klinische Theorie und Erfahrung sowie gründliche Kenntnis der eigenen Person betont, notwendig und angemessen sei.

Damit ist bereits der dritte Bereich angesprochen, in dem der Teilnehmer durch die Etablierung berufsethischer Normen zu schützen wäre. Das Ergebnis der Arbeit von Lieberman et al. (1973), die einen Zusammenhang zwischen dem Arbeitsstil des Leiters und dem Ausmaß negativer Trainingsfolgen fanden,

rückt die Frage nach der Beschaffenheit einer zu fordernden Ausbildung ins Blickfeld. Hier erscheint als besonders regelungsbedürftige Frage die nach dem Druck, dem die Teilnehmer durch den Leiter ausgesetzt werden dürfen. Lakin (1969) warnt vor den Folgen intensiver emotionaler Provokation durch den Leiter; Croghan (1974) betont in diesem Zusammenhang besonders die Gefahren sogenannter "Intensivtechniken". Die APA legt in ihren Richtlinien (1973) großes Gewicht auf völlige Freiwilligkeit der Teilnahme; Paul schließlich (1973) betrachtet als das wichtigste ethische Prinzip des Gruppenleiters seinen Respekt vor der Verweigerung des Teilnehmers und den Schutz dieses Teilnehmers gegen Gruppendruck. Dieser Respekt vor dem Teilnehmer ist nicht Beiprodukt von Erfahrung und Kompetenz des Leiters. Lieberman beschreibt die Leiter, bei denen negative Trainingsfolgen gehäuft auftraten, als erfahren und außerordentlich geschickt (1975, S. 52/53). Es waren jedoch Leiter, die, von ihren Teilnehmern als "charismatisch" bezeichnet, in intensiver emotionaler Konfrontation mit wenig Rücksicht auf die Abwehrmechanismen Veränderungsprozesse in Gang zu setzen versuchten und dabei die Verantwortung für das Gruppengeschehen bei den Teilnehmern beließen und die Entwicklung schützender Normen nicht zu ihren Aufgaben zählten (vgl. Lieberman et al., 1973, S. 167 ff).

Diese Ergebnisse veranlaßten Lieberman zu der Feststellung: "...it is not incompetence that is at issue but rather a gross misperception of what is useful for our fellow human". (1975, S. 53). Nur inhaltliche Diskussion und - als Folge einer angemessenen Ausbildung - eine veränderte Einstellung gegenüber den Teilnehmern seien geeignet, dieses Vorgehen zu verändern.

2.1.2 Kritische Bereiche einer Berufsethik für Gruppenleiter in der BRD

Im Kontext einer Diskussion berufsethischer Fragen ist die subjektive Ethik des einzelnen Gruppenleiters nicht Gegenstand der Untersuchung.

Das Charakteristikum berufsethischer Vorstellungen ist vielmehr die Existenz von Grundsätzen und Verhaltensnormen, die ihr Gewicht durch das Spezialwissen der "profession" erhalten und von den Mitgliedern der Berufsgruppe als verbindlich anerkannt werden.

Die Untersuchung hat ergeben, daß drei besonders kritische Bereiche existieren, in denen die Etablierung von Normen einen besseren Schutz des Teilnehmers vermitteln könnte. Da eine öffentliche Diskussion dieser Bereiche - Vorauswahl und Vorinformation; Ausbildung der Gruppenleiter; aggressive Konfrontation der Teilnehmer - in der Bundesrepublik nicht stattfindet, soll versucht werden, aus einer Untersuchung der herrschenden Praxis Schlüsse über den Entwicklungsstand einer Berufsethik für Gruppenleiter zu ziehen.

2.1.2.1 Vorauswahl und Vorinformation der Teilnehmer

Eine systematische Vorauswahl der Teilnehmer findet nicht statt, da ein zuverlässiges Verfahren nicht verfügbar sei. Einige Veranstalter lassen sich auf dem Anmeldeformular die "ausreichende psychische Belastbarkeit" des zukünftigen Teilnehmers (durch diesen selbst) bestätigen, andere weisen darauf hin, daß bei einer Vorgeschichte psychischer Erkrankung von einer Teilnahme abzuraten und - sollte sich der Betreffende zur Zeit in psychotherapeutischer Behandlung befinden - eine Teilnahme in jedem Falle mit dem Therapeuten abzusprechen sei.

Es besteht somit keine der Berufsgruppe gemeinsame und verbindliche Praxis in dieser Frage. Eine gründliche Vorinformation über die Leiter, die Arbeitsmethoden, die Ziele und die zu erwartende Beanspruchung ist die wichtigste Voraussetzung für eine vernünftige, den eigenen Kräften und Erwartungen angemessene Entscheidung, an einem Seminar teilzunehmen oder nicht. Die Ausführlichkeit der Information in schriftlichen Einladun-

gen ist sehr unterschiedlich. Die Kleinanzeige, die allein Ziel und Preis nennt, findet sich an einem Ende der Skala, die relativ ausführliche Schilderung von Zielen, Methoden und Leitern der jeweiligen Veranstaltung, zusammen mit dem Angebot einer Beratung zur individuellen Entscheidungshilfe am anderen. Möglicherweise als Folge zunehmender Popularität der Gruppenmethoden hat der Informationsgehalt der Einladungsschreiben in den letzten Jahren abgenommen. So beschränkt sich z.B. der Veranstaltungskatalog eines Berufsvereins für das Jahr 1977 darauf, Zieletiketten, Ort, Zeit, Name der Leiter und Preis der Veranstaltung zu nennen. Hier, wie auch in anderen Prospekten, wird vorausgesetzt, daß die Teilnehmer über eine genaue Kenntnis der Fachausdrücke und der sich dahinter verbergenden Arbeitsweise verfügen; es muß gefragt werden, wie realistisch diese Annahme ist.

2.1.2.2. Spezialausbildung für Gruppenleiter: ja oder nein?

Bezogen auf den Problembereich einer beruflichen Ethik, stellt sich zunächst nicht die Frage, wie eine angemessene Spezialausbildung für Gruppenleiter inhaltlich und formal zu gestalten sei, sondern es soll untersucht werden, ob Einigkeit darüber besteht, daß eine solche Ausbildung notwendige Voraussetzung für eine verantwortliche Arbeit als Gruppenleiter sei.

Im Jahre 1973 führte die Redaktion der Zeitschrift "Gruppendynamik" eine Umfrage zur Ausbildung von Gruppenleitern durch. Von 38 angeschriebenen Personen - von denen die Redaktion vermutete, daß sie zu dem Problem Stellung zu nehmen in der Lage seien - antworteten 18. Von diesen nahm keine eine grundsätzlich ablehnende Haltung gegenüber der Frage nach der Sinnhaftigkeit einer formalisierten Gruppenleiter-Ausbildung ein. Obwohl viele Nachteile und Schwierigkeiten einer solchen Ausbildung gesehen und benannt wurden, erschien den Befragten der mögliche Einfluß des Leiters auf die Personengruppe, mit der

er arbeitet, so groß, daß ein minimaler Schutz für diese Gruppe in Form einer kontrollierten Ausbildung der Gruppenleiter mit vergleichbaren Schritten und überprüfbaren Leistungen notwenig sei (vgl. Gruppendynamik 4(3) 1973). Auch Däumling (1973) bejaht uneingeschränkt die Notwendigkeit einer Ausbildung, hält aber einige Verbesserungen des zu der Zeit praktizierten Systems für unabdingbar. Die Vereine, in denen Gruppenleiter organisiert sind, bieten mittlerweile fast alle ebenfalls eine formalisierte Ausbildung an. Unter den von mir befragten Gruppenleitern sind ebenfalls nur sehr wenige, die zum Zeitpunkt der Befragung nicht zumindest eine entsprechende Ausbildung begonnen hatten (s. u. S. 136). Allerdings wurde in einigen Kommentaren eine formalisierte Gruppenleiter-Ausbildung abgelehnt.

Insgesamt lassen diese Stellungnahmen den Schluß zu, daß die Notwendigkeit einer Spezialausbildung für den Gruppenleiter weitgehend akzeptiert ist, wobei allerdings, wie noch zu zeigen sein wird, die Vorstellungen über Art und Inhalt dieser Ausbildung weit auseinandergehen.

2.1.2.3 Aggressive Konfrontation der Teilnehmer

Eine Frage, die in der amerikanischen Diskussion einen wichtigen Platz einnimmt, ist, wie der Gruppenleiter mit seiner Macht umgehen sollte, wieviel Druck er auf die Teilnehmer ausüben darf, wie aggressiv er sein darf, und wieweit er die Weigerung des Teilnehmers respektieren und ihn gegen Gruppendruck schützen sollte. Diese Frage wird in der BRD öffentlich nicht diskutiert. Es gibt keine deutsche Untersuchung über negative Trainingsfolgen und deren Bedingungen. Dennoch ist das Problem aktuell: Ein Ergebnis dieser Arbeit ist die Feststellung, daß die Gruppenleiter großenteils auf bestimmte Zielgruppen bzw. bestimmte Berufsfelder spezialisiert sind. Das führt dazu, daß, im Gegensatz zu den Anfängen gruppendynamischer Arbeit in der BRD, immer seltener sogenannte "Stranger-Labs" angebo-

ten werden, in denen die Teilnehmer sich untereinander nicht kennen und aufgrund ihrer eigenen freien Entscheidung teilnehmen. Immer mehr Veranstaltungen werden dagegen durchgeführt im Auftrag von Institutionen als Teil des Fortbildungsangebots an die Mitarbeiter. Selbst wenn diese Mitarbeiter aus verschiedenen Abteilungen stammen und sich nicht kennen - was durchaus nicht immer der Fall ist - so sind wohl gelegentlich Zweifel an der Freiwilligkeit der Teilnahme berechtigt. In eigenen Veranstaltungen habe ich es häufig erlebt, daß Teilnehmer von Vorgesetzten geschickt waren, oder daß sie befürchteten, ihre Weigerung, das Fortbildungsangebot wahrzunehmen, könne sich abträglich auf ihr berufliches Fortkommen auswirken. Damit ist die Bedingung der Freiwilligkeit der Teilnehmer nicht mehr erfüllt. Unter diesen Voraussetzungen sind die Teilnehmer unter Umständen empfindlicher und damit schutzbedürftiger als der Gruppenleiter annimmt.

Wie oben bereits erwähnt, bedeutet Ausbildung an sich noch keine Garantie gegen unangemessen aggressives Vorgehen der Gruppenleiter. Lieberman (1975) sieht denn auch die Ursache eher in einer bestimmten Einstellung gegenüber dem Klienten und in einem falschen Konzept davon, was dem Lernprozeß des Teilnehmers dienlich sei, als in fehlender Ausbildung. Als Hinweis darauf, daß auch in der Bundesrepublik dieser Problematik Beachtung geschenkt werden sollte, kann ein Ergebnis meiner Befragung verstanden werden: 37 von 165 Befragten stimmten der Behauptung zu, daß der Gruppenleiter die Teilnehmer in emotionale Belastungssituationen zu bringen habe.

2.1.3 Zusammenfassung

Für Berufe, deren Ausübung durch die Öffentlichkeit nur schwer kontrollierbar ist - die Tätigkeit von Gruppenleitern gehört dazu -, ist die Entwicklung einer Berufsethik wichtiges Merkmal ihres Bemühens um professionelle Anerkennung.

"Berufsethik" bezeichnet dabei die interindividuelle Verständigung über Normen und Standards beruflichen Handelns; wird gegen diese verstoßen, so sind Sanktionen der Berufsgruppe bzw. ihrer Standesorganisation die Folge.

Für Gruppenleiter sind klare Normen zum Schutze des Klienten aus Mangel an Kenntnissen über die Bedingungen möglicher Schädigung bisher nicht aufzustellen.

Es kann sich daher, so wurde gezeigt, zunächst nur um die Identifikation "kritischer Bereiche" handeln, hinsichtlich derer auch bei unvollständigen Kenntnissen regelnde Vorsichtsmaßnahmen zum Schutze des Klienten angezeigt sind. Eine Analyse der Literatur ergab drei Bereiche dieser Art. Die Diskussion zeigte, daß in der Bundesrepublik kein Einverständnis darüber besteht, ob und wie eine Vorauswahl der Teilnehmer vorzunehmen sei; auch das Ausmaß der Vorinformation für den Teilnehmer ist in das Belieben jedes Veranstalters gestellt und wird entsprechend unterschiedlich gehandhabt. Die Notwendigkeit einer Ausbildung der Gruppenleiter als Voraussetzung für verantwortliches Arbeiten dagegen wird weitgehend bejaht.

Die Möglichkeit, daß das Verhalten des Gruppenleiters negative Folgen für den Teilnehmer haben könnte und daher Überlegungen angestellt werden müßten, wie diese Gefahr zu verringern sei, ist bisher bei uns nicht Gegenstand öffentlicher Diskussion.

Berufsethische Vorstellungen zum Schutze des Klienten sind also bisher beschränkt auf die Überzeugung, daß der Gruppenleiter für seine Tätigkeit ausgebildet sein sollte. Der Klient kann somit - im Gegensatz zum idealtypischen Konzept von "profession" - bislang nicht in selbstverständlichem Vertrauen die Dienste jedes Gruppenleiters in Anspruch nehmen. Er muß vielmehr von Fall zu Fall überprüfen, ob die Grundsätze und die Arbeitsweise des einzelnen Gruppenleiters ihm vertrauens-

würdig erscheinen.

2.2 Berufliche Organisation von Gruppenleitern

2.2.1 Berufsorganisation und Professionalisierung

Berufliche Zusammenschlüsse unterscheiden sich nach ihrer Aufgabe und der Reichweite ihrer Befugnisse. Unter den verschiedenen Arten von Berufsorganisationen, die Harries-Jenkins (1970, S. 61 ff.) nennen, wird vor allem die Existenz einer "qualifying association" als zuverlässiger Indikator für Professionalisierung angesehen. Kennzeichen dieser Art des Zusammenschlusses ist es, daß er die Aufgabe und das Recht besitzt, zu prüfen, ob Personen, die innerhalb des betreffenden Berufsfeldes tätig werden wollen, den durch die Organisation gesetzten Anforderungen entsprechen. Ist dies nicht der Fall, so werden die Betreffenden entweder an eine Ausbildungsinstitution zurückverwiesen,oder die Berufsorganisation stellt selbst die entsprechenden Ausbildungsmaßnahmen bereit.

In ihrer idealtypischen Form besitzt die Berufsorganisation totale Kontrolle über den Zugang zu einem bestimmten Tätigkeitsfeld. Sie überwacht die Auswahl und die Ausbildung des Nachwuchses, sorgt für die Implementation der Berufsethik und belegt Verstöße gegen diese mit Sanktionen (vgl. Becker, 1962). Gegenüber der Öffentlichkeit hat die Berufsorganisation eine doppelte Funktion: da das professionelle Spezialwissen durch die Öffentlichkeit nicht kontrollierbar ist, übernimmt die Organisation die Aufgabe, durch Überwachung der Ausbildung und der ethischen Standards sicherzustellen, daß ihre Mitglieder kompetente "professionals" sind, das heißt, sie übernimmt einen Teil der sozialen Kontrolle, die von außen nur schwer möglich ist. (Vgl. Elliott, 1972, S. 11) Auf der anderen Seite nimmt die Organisation die Interessen ihrer Mitglieder gegenüber der Öffentlichkeit und gegenüber anderen Berufsgruppen

wahr und versucht, durch politische Arbeit Status und Anerkennung der betreffenden Gruppe in der Öffentlichkeit zu vergrößern (vgl. Barber, 1963).

Berufsgruppen, die ihre Anerkennung als "professions" betreiben, haben erhebliches Interesse daran, sich mit diesem Merkmal des Symbols "profession" auszustatten und unternehmen oft schon frühzeitig die notwendigen organisatorischen Schritte.

Die Schwierigkeit, Qualifikationsanforderungen und Ausbildungsgänge nicht nur formal festzusetzen, sondern auch ihre gesellschaftliche Anerkennung zu sichern, die erst wirkliche Kontrolle über die betreffende berufliche Tätigkeit erlaubt, rühren - ebenso wie die Durchsetzung einer beruflichen Ethik bei sich neu entwickelnden Professionen - unter anderem daher, daß der Fundus ihres Spezialwissens, auf dem ihre Tätigkeit basiert, und aus dem sie ihre Ansprüche herleiten, noch nicht weit genug entwickelt ist, um eine anerkannte Grundlage für ihre Kontrollansprüche abgeben zu können. Hinzu kommt, daß bei Verstößen gegen oder Nichtbeachtung von Regelungen der notwendige Apparat fehlt, um Sanktionen zu erteilen und die Einhaltung der Vorschriften durchzusetzen (vgl. Barber, 1963, S. 677).

Die Sichtweise, daß die Berufsorganisation Standards und Qualifikation des "professional" festlegt und überwacht, Öffentlichkeitsarbeit im Interesse ihrer Mitglieder betreibt und ebenso gegenüber der Gesellschaft eine Garantie für kompetente Berufsausübung eben dieser Mitglieder darstellt, betont jedoch nur einen Ausschnitt der Wirklichkeit professioneller Organisation. Diese Betrachtungsweise impliziert die Annahme von Homogenität und Interessenidentität innerhalb einer Profession. Eine interessante Variante, die hier nur gestreift werden kann, stellen die Überlegungen von Bucher und Strauss (1960/61) dar. Die Autoren versuchen, in Ergänzung des oben geschilderten funktionalen Modells, dem, was sie als professionelle Realität ansehen, durch die Formulierung eines "Prozeßmodells" gerecht

zu werden. Sie betrachten "professions" als:"... loose amalgamations of segments pursuing different objectives in different manners (..) more or less delicately held together under a common name at a particular period in history" (S.326). In bezug auf die berufliche Organisation von "professions" bedeutet dies, daß durchaus nicht alle Mitglieder der Organisation zu einem gegebenen Zeitpunkt dieselben Interessen verfolgen, daß unterschiedliche Fraktionen in Konflikt geraten über Fragen der "Vereinspolitik", der Rekrutierung des Nachwuchses und der Gestaltung der Außenbeziehungen. Praktiker in ganz unterschiedlichen Feldern, Anhänger verschiedener theoretischer Orientierungen, Theoretiker und Pragmatiker - sie alle seien zwar zusammengeschlossen innerhalb derselben Organisation, hätten aber durchaus unterschiedliche Interessen und - zu jedem gegebenen Zeitpunkt in der Geschichte der Organisation - unterschiedlichen Einfluß.

Die Behauptung von Bucher und Strauss zu untersuchen: "Associations are not everybody's associations but represent one segment or a particular alliance of segments at a given time" (1960/61,S. 331) wäre wichtig, ist aber nicht Teil meiner Fragestellung. Hier ist zu klären, ob sich die Gruppenleiter Berufsorganisationen gegeben haben, welche der oben beschriebenen Aufgaben professioneller Organisation diese wahrnehmen, und auf welche Weise das geschieht. Dies soll am Beispiel zweier Vereine geschehen; dabei werden Strukturen und formale Regelungen der Vereine dargestellt, soweit es der Klärung der obengenannten Fragen dienlich erscheint.

2.2.2 Die Sektion Gruppendynamik des DAGG

Die Sektion Gruppendynamik wurde als "Unterabteilung des Deutschen Arbeitskreises für Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik mit wissenschaftlicher Fachausrichtung" (vgl. Geschäftsordnung der Sektion GD vom 30. 10. 1976) am 6. 12. 1968 in Frank-

furt am Main gegründet. Bei ihrer Gründungsversammlung zeichneten 15 Personen als Mitglieder (vgl. Gründungsprotokoll der Sektion GD), am 4. August 1976 betrug die Zahl der ordentlichen und außerordentlichen Mitglieder 94 (vgl. "Angaben über die Aktivitäten der Sektion GD vom Oktober 1974 bis Juli 1976" vom 4.8. 1976).

Die Sektion verfolgt laut Geschäftsordnung vom 30. 10. 1976 folgende Ziele:

"1.1 Förderung, Verbreitung und Institutionalisierung gruppendynamischer Methodik und deren Anwendung in sozialen Feldern.

1.2 Sammlung und Austausch von gruppendynamisch relevanten Informationen zum Zwecke der kritischen Diskussion, der Anwendung sowie der Aus- und Fortbildung der Mitglieder.

1.3 Förderung wissenschaftlich fundierter Entwicklungen von Gruppenaktivitäten auf psychoanalytischer und sozialpsychologischer Grundlage sowie die Förderung gruppendynamisch relevanter Forschungsvorhaben.

1.4 Die ständige Reflexion und Bewußtmachung organisatorisch-struktureller Zusammenhänge und gesellschaftlich-politischer Bedeutungen gruppendynamischen Arbeitens.

1.5 Die Entwicklung und Anwendung von Qualifikationsmerkmalen zur Anerkennung von Trainern für Gruppendynamik.

1.6 Die Ausbildung und Qualifizierung von Trainern für Gruppendynamik.

1.7 Die Vertretung berufspolitischer Interessen von Trainern für Gruppendynamik.

1.8 Die Kooperation mit anderen Sektionen des DAGG.

1.9 Die Kooperation mit in- und ausländischen Organisationen, die ähnliche Ziele verfolgen."

Die ordentliche Mitgliedschaft können erwerben:

- von der Sektion anerkannte Trainer (im Dezember 1976 waren es 41)
- auf dem Gebiet der Gruppendynamik kompetente Wissenschaftler (Bedingung: zwei begründete Empfehlungen von ordentlichen Mitgliedern der Sektion)
- Vertreter von Institutionen, die Forschungsergebnisse und Erfahrungen aus dem Bereich der GD institutionalisiert nutzen.

Die außerordentliche Mitgliedschaft können erwerben:

- als Ausbildungskandidaten zugelassene Personen sowie solche, die
- die Gruppendynamik in Forschung und Lehre fördern bzw. innerhalb einer Institution gruppendynamisch tätig sind,
- Angehörige sozialer Berufe, die sich gruppendynamisch weitergebildet haben und im Rahmen ihrer Tätigkeit gruppendynamisch arbeiten (vgl. § 2 der Geschäftsordnung der Sektion, 1976).

Wählbar, wahl- und abstimmungsberechtigt sind nur ordentliche Mitglieder.

Aus der Tatsache, daß die Sektion nur solche deutschen Trainer anerkennt, die ihre Ausbildung im Rahmen der Sektion absolviert haben, folgt, daß die Sektion ein Monopol hinsichtlich des Zugangs zu einem bestimmten Tätigkeitsbereich anstrebt. Es handelt sich zweifelsfrei um eine "qualifying association" im Sinne von Harries-Jenkins (1970 , S. 63), da sie bereits seit dem

Jahre 1970 eine formalisierte Gruppenleiter-Ausbildung anbietet (s. u., Abschnitt 2.3.2.1 dieses Kapitels). Durch die Entwicklung eines entsprechenden Ausbildungsganges, durch Auswahl geeigneter Kandidaten für diesen Ausbildungsgang und durch die Überwachung der Ausbildung wird die Sektion ihren Zielen 1.5 und 1.6 formal gerecht. Die Mitveranstaltung von bisher sechs Arbeitstagungen des DAGG, an deren Durchführung Sektionsmitglieder maßgeblich beteiligt waren; die Organisation und Durchführung von bisher sieben Aus- und Fortbildungsveranstaltungen für Mitglieder und Gäste sowie wissenschaftliche Publikationen der Sektionsmitglieder entsprechen den Zielen 1.2 und 1.3. Alle diese Aktivitäten dienen der "Förderung, Verbreitung und Institutionalisierung gruppendynamischer Methodik und deren Anwendung in sozialen Feldern" (vgl. "Ziele", 1.1).[11]

Die Aufgabe einer professionellen Organisation zur Vertretung der Interessen ihrer Mitglieder gegenüber der Umwelt findet ihre formale Entsprechung in Ziel 1.7. Die unter 1.9 im Zielkatalog angestrebte Kooperation mit anderen Organisationen, die ähnliche Ziele verfolgen, wird begrenzt durch den gleichzeitig erhobenen Monopolanspruch in bezug auf Ausbildung und Anerkennung von Trainern für Gruppendynamik.

Die Sektion Gruppendynamik des DAGG ist somit Berufsorganisation von Gruppenleitern, die Anspruch auf alleinige Kontrolle des Zugangs zu einem Tätigkeitsbereich erhebt, und die Auswahl und Ausbildung des Nachwuchses überwacht sowie berufspolitische Interessen der in ihr Organisierten wahrnehmen will. Damit entspricht sie in wichtigen Bereichen den Merkmalen einer Berufsorganisation von "professionals".

---

[11] Die Durchsicht der Protokolle der Mitgliederversammlungen seit Bestehen der Sektion hinterläßt jedoch den Eindruck, als seien Fragen der Auswahl, Ausbildung und Anerkennung von Trainern stets dringlicher gewesen als die Förderung von Forschungsvorhaben oder die inhaltliche Diskussion neuer wissenschaftlicher Erkenntnisse. Dies verstärkt den Eindruck,
(Fortsetzung S. 79)

2.2.3 Der "Arbeitskreis Gruppendynamik im Bildungsbereich" (AGIB)

Der AGIB - ebenfalls eine überregionale Organisation - wurde am 8. 7. 1973 gegründet. In der Präambel zur Satzung heißt es:

"Der Arbeitskreis Gruppendynamik im Bildungsbereich will in Theorie und Praxis gruppendynamische Konzepte und Methoden im Rahmen institutionalisierten Lernens entwickeln und anwenden." Dabei seien bei der Verwendung gruppendynamischer Methoden der gesellschaftliche Entstehungszusammenhang und die institutionellen Rahmenbedingungen der behandelten Konflikte mitzuberücksichtigen. Dieses mache es notwendig, daß bei der Arbeit stets "der Zusammenhang mit politischen Implikationen, mit den speziellen Ausbildungszielen und der Berufspraxis ausgewiesen und mit allen Beteiligten reflektiert" werde (Präambel zur Satzung). Folgerichtig werden als Zielgruppen solche bevorzugt, "denen ein Handlungsfeld gemeinsam ist". Weiterhin sollen die Zielsetzungen einzelner gruppendynamischer Veranstaltungen eingeordnet sein in "längerfristige Lernprozesse und Veränderungsstrategien im Bildungsbereich" (Präambel). Zu dieser politischen Willenserklärung treten Aussagen über die Aufgaben des Vereins: "Zweck des Vereins ist es, bezogen auf Gruppendynamik im Bildungsbereich, Theoriebildung, Praxis, Forschung und Informationsaustausch zu fördern." (Satzung, § 3). Insbesondere solle Austausch relevanter Informationen, Initiierung von Aus- und Fortbildungsveranstaltungen sowie relevante Forschungs- und Praxisprojekte gefördert werden; ferner gehöre die Zusammenarbeit mit Gruppen verwandter Zielrichtung, Entwicklung von Zielen, Ausbildungsstandards und -methoden sowie Interessenvertretung gegenüber anderen Fachverbänden und Institutionen zu den Aufgaben des AGIB.

Fortsetzung Fußnote 11, S. 78 :

es handele sich bei der Sektion GD in erster Linie um eine Organisation zur Wahrnehmung berufspolitischer Interessen.

Es wird unterschieden zwischen ordentlichen und fördernden Mitgliedern. Grundsätzlich kann jeder Mitglied werden, der "gruppendynamische Verfahren im Bildungsbereich anwendet und der Satzung zustimmt" (§ 4 der Satzung). Die ordentlichen Mitglieder sind darüber hinaus insbesondere zur aktiven Mitarbeit verpflichtet. Nur sie haben Stimmrecht.

Die politische Absichtserklärung sowie die Beschränkung auf Aktivitäten in einem bestimmten, wenn auch großzügig umrissenen Berufsfeld ("Bildungsbereich") machen, ebenso wie die Bedingungen für Mitgliedschaft, deutlich, daß AGIB-Mitglieder sich zunächst nicht verstanden als berufsmäßige Gruppenleiter (und damit als eine professionelle Organisation), sondern eher als Personen, die die Probleme eines beruflichen Feldes mit bestimmten - nämlich gruppendynamischen - Methoden angehen und Veränderungen in diesem Feld herbeiführen wollten. Folgerichtig entwickelte der AGIB keine formalisierte Ausbildung für Gruppenleiter, obwohl die einzelnen Regionalgruppen zahlreiche Fortbildungsveranstaltungen für Mitglieder und Interessierte durchführten. Damit entsprach der AGIB zunächst in der von Harries-Jenkins (1970 , S. 61 ff.) entwickelten Typologie von beruflichen Zusammenschlüssen eher einer "Studiengruppe", die sich um der Verfolgung eines gemeinsamen inhaltlichen Interessengebietes willen zusammenschließt, als einer "qualifying association". Diese Situation hat sich geändert. Trotz erheblicher Widerstände innerhalb des AGIB gegen einen formalisierten Ausbildungsgang (vgl. Protokoll der Vollversammlung vom Dezember 1975), beschloß die Vollversammlung 1976 "Vorläufige Richtlinien für das Interne Qualifikationsmodell des AGIB" (vgl. Gruppendynamik im Bildungsbereich 4 (1) 1977, S. 60 ff.). Gleichzeitig wurden die Bedingungen für ordentliche Mitgliedschaft verschärft (vgl. unten, Abschnitt 2.3.2.2). Die Entscheidung, eine formalisierte Ausbildung zu erproben, erscheint nicht in erster Linie als Ausdruck des Bemühens um stärkere Professionalisierung; Portele und Schmidt, AGIB-Mitglieder und Mit-Trä-

ger der Ausbildungskonzeption nennen den Grund: "Der wichtigste Grund für die Formalisierung der Fortbildungsmaßnahmen besteht in dem Bedürfnis, gegenüber Institutionen, in denen oder für die AGIB-Mitglieder arbeiten, die erworbenen Kompetenzen angemessen dokumentieren zu können. Die Erfahrung hat gezeigt, daß die Bereitschaft zur aktiven Mitarbeit bei vielen, die zur AGIB-Arbeit prinzipiell beitragen könnten oder wollten, von der Möglichkeit eines formalen Qualifikationsnachweises abhängig war." (Protele und Schmidt, 1976, S. 326). Es ist zu fragen, ob eine Berufsgruppe, die zur Erhöhung ihres Status sich mit Merkmalen einer "profession" zu versehen trachtet, darin erfolgreich sein kann, wenn sie gleichzeitig den formalen Charakter dieser Anstrengung hervorhebt. Vielleicht hat eine Anerkennung als "profession" zur Voraussetzung, daß diejenigen, die sie betreiben, davon überzeugt sind, daß sie sich Merkmale einer "profession" zu eigen machen aus Gründen, die mit gesellschaftlicher Anerkennung nichts zu tun haben, sondern im Wesen des Berufes und seiner Ausübung begründet sind. Zumindest müßten sie wohl vorgeben, daß dies so sei und nicht die Merkmale des Symbols "profession" als solche entlarven.

2.2.4 Zusammenfassung

Die berufliche Organisation, die auf einen hohen Grad von Professionalisierung der betreffenden Berufsgruppe schließen läßt, kontrolliert den Zugang zu einem Tätigkeitsfeld, sie überwacht Auswahl und Ausbildung des Nachwuchses, sorgt für Implementation der Berufsethik und vertritt die Interessen ihrer Mitglieder gegenüber der Öffentlichkeit.

Ein Vergleich der beiden geschilderten Gruppenleiter-Organisationen macht deutlich, daß die Sektion GD des DAGG nahezu alle diese Aufgaben wahrzunehmen für sich in Anspruch nimmt und damit dem Bild einer Berufsorganisation als einem wichtigen Merkmal des Symbols "profession" weitgehend entspricht.

Der AGIB dagegen stellt sich eher dar als eine "Studiengruppe" (Harries-Jenkins, 1970), weniger mit dem Interesse, einem neuen Beruf zur Anerkennung zu verhelfen, als mit dem, bestimmte Methoden zur Veränderung eines Praxisfeldes zu nutzen. Die Notwendigkeit, ihre Mitglieder dazu mit bestimmten Kompetenzen auszustatten, folgt erst aus diesem Ziel.

2.3 Auswahl und Ausbildung zukünftiger Gruppenleiter

Ein Merkmal von "professions" ist die Existenz einer langen systematischen Ausbildungsphase, in der idealiter sowohl das der "profession" eigene Spezialwissen als auch die adäquaten Verhaltensstandards dem zukünftigen "professional" vermittelt werden (vgl. Goode, 1960; Becker, 1962; Barber, 1963; Jackson, 1970; Henry, Sims und Spray, 1971). Die selbstverständliche Voraussetzung ist hierbei, daß der Kandidat erst als Folge der Ausbildung zu angemessenem professionellen Handeln in der Lage sei. Uneinigkeit herrscht über Form und Inhalt einer sinnvollen Gruppenleiter-Ausbildung. Die Skala der vertretenen Standpunkte reicht von der Überzeugung, daß Gruppen ohne Leiter am besten seien, über die Formulierung minimaler Anforderungen an den Leiter bis zur Entwicklung detaillierter mehrjähriger Ausbildungsgänge. Im folgenden soll zunächst der Stand der Diskussion in den USA kurz dargestellt werden.

2.3.1 Auswahl und Ausbildung von Gruppenleitern in den USA - Überlegungen und Modelle

Diejenigen, die meinen, daß der Gruppenleiter in der Gruppe besondere Aufgaben zu erfüllen habe, sind uneinig über Ausmaß und Art der notwendigen Vorbereitung auf diese Tätigkeit. Corsini (1970) und Schutz (1971) halten ein gewisses Maß an Trainerausbildung für notwendig, neigen aber zu der Ansicht, daß ein akademisches Ausbildungsprogramm eher abträglich sei. Schutz entwickelte ein Sechs-Punkte-Programm zu Auswahl und

Training des Gruppenleiters (1971, S. 309 ff.), das folgende Bereiche umfaßt:

1. Voraussetzung sind persönliche Qualitäten der Selbsteinsicht und Intelligenz;
2. Teilnahme an mindestens einer intensiven Encounter-Gruppe;
3. Gruppenleitung unter Supervision (z. B. für eine Sitzung oder Teil einer Sitzung);
4. Co-Leitung mit einem erfahrenen Leiter;
5. Leitung einer eigenen Gruppe unter Supervision;
6. Kenntnis der relevanten Literatur und eigene Erfahrungen mit verschiedenen Gruppen-Techniken.

Gottschalk und Patterson (1969), Stoller (1969), Bach (1971), Malliver (1971) plädieren für ein klinisch orientiertes Trainingsprogramm, entsprechend einer Postgraduierten-Ausbildung in klinischer Psychologie. Sie erwarten, dass dieser Ausbildungsgang diejenigen potentiellen Gruppenleiter ausschließt, deren eigene Störungen sich destruktiv auf die Gruppenarbeit auswirken, und daß solchermaßen ausgebildete Leiter besser in der Lage sind, mit emotionalen Krisen der Teilnehmer umzugehen.

Rogers (1970) hält drei Dinge für wichtig in der Ausbildung eines Gruppenleiters: Erfahrung als Teilnehmer an mindestens einer Gruppe; kognitive Schulung in verschiedenen theoretischen Ansätzen und Gruppen-Techniken und schließlich die Gelegenheit, als Co-Leiter mit einem erfahrenen Trainer zusammenzuarbeiten. Egan (1970) ist der Meinung, daß die Eignung zum Trainer am meisten durch die soziale Intelligenz des Betreffenden bestimmt wird. Er plädiert darüber hinaus für die Aufnahme entsprechender Ausbildungsprogramme in die herkömmlichen Universitätskurse. Lakin (1972, S. 159 ff.) entwickelt detaillierte Vorstellungen zu Auswahl und Ausbildung von Gruppenleitern. Er unterscheidet dabei Trainer-Forscher ("Trainer-Investigator") und Trainer:

Der "Trainer-Forscher" kommt zum Training mit einer abgeschlossenen Ausbildung im Bereich Pädagogik, Sozialwissenschaften oder Medizin. Er ist promoviert und in der Lage, aufgrund seiner Ausbildung nicht nur als Trainer zu arbeiten, sondern durch konzeptionelle Weiterentwicklung und Forschung das Verständnis von Gruppen und menschlicher Interaktion zu vergrößern. Er übernimmt die Verantwortung für Training und Supervision von Trainern.

Der "Trainer" sollte einen Hochschulabschluß vorweisen können (Ausnahmen möglich). Falls er nicht schon durch sein Studium die notwendigen Kenntnisse in den Bereichen Persönlichkeitstheorie,Psychopathologie und gruppendynamische Theorie erworben hat, belegt er entsprechende Kurse an der Universität. Der Trainer sollte im Rahmen einer Organisatio n tätig sein und die Durchführung von Trainings sollte ein wichtiger Teil seiner professionellen Aktivität sein, aber er sollte dies nicht ausschließlich tun.

Lakin fordert eine dreijährige Ausbildung, die sich etwa in folgenden Schritten vollziehen sollte:

1. Teilnahme an mindestens zwei Gruppen;
2. Beobachtung von Gruppen-Sitzungen, anschließend Diskussion mit dem Gruppenleiter (mindestens fünf Gruppen);
3. Co-Leitung mit erfahrenem Trainer (mindestens fünf Gruppen);
4. Leitung von fünf Gruppen unter Beobachtung und mit anschließender Diskussion der Sitzung;
5. Eigene Psychotherapie oder entsprechende Erfahrung (Gruppenerfahrung ist in Lakins Augen kein Äquivalent);
6. Bewertung durch lokale erfahrene und gut qualifizierte Trainer unter Berücksichtigung von Charakter, Vor- und Ausbildung, früherer Bewertungen und Empfehlungen;
7. Ständige Fortbildung durch Teilnahme an Seminaren; periodische Supervision.

In den USA haben auch einige Berufsverbände zur Frage der Gruppenleiter-Ausbildung Stellung genommen. Die Association of Counselling Service Directors (ACSD), 1969, empfiehlt ein zwei-phasiges Ausbildungsprogramm. Der erste Teil solle aus akademischer Ausbildung bestehen,wobei der Schwerpunkt auf Theorie und Praxis von Psychotherapie und Gruppendynamik zu legen sei. Die zweite Anforderung besagt, daß der Trainer-Anwärter persönliche Erfahrungen als Teilnehmer und Arbeit unter Supervision im Bereich Einzel- und Gruppen-Beratung vorzuweisen hat.

NTL veröffentlichte im gleichen Jahr Standards für Trainer und Berater, die in NTL-Laboratorien arbeiten wollen. Außer theoretischen und praktischen Kenntnissen in Gruppendynamik und Kleingruppen-Interaktion muß der Trainer vier verschiedene Trainingserfahrungen nachweisen können:

1. Teilnahme an mindestens einem NTL Institute "Basic Human Relations Laboratory";
2. Supervisiertes Co-Training mit einem erfahrenen Staff-Mitglied;
3. Mitarbeit in einem Trainings-Staff mit erfahrenen Trainern für unterschiedliche Klientengruppen;
4. Teilnahme an einem NTL Institute- oder Universitätsprogramm zum Training von Trainern.

Den detaillierteren Vorstellungen zu geeigneten Ausbildungsgängen für Gruppenleiter ist gemeinsam:

- die Forderung nach eigenen Erfahrungen als Gruppenmitglied,
- die Forderung eines allmählichen, von Supervision begleiteten Hineinwachsens in eine allein verantwortliche Gruppenleitung,
- die Forderung nach Kenntnis unterschiedlicher Arbeitsmethoden und Theorien.

Uneinigkeit besteht hinsichtlich der Notwendigkeit eines aka-

demischen Studiums sowie einer eigenen psychotherapeutischen Erfahrung.

2.3.2 Gruppenleiter-Ausbildung in der BRD

Die breitere öffentliche Diskussion über die Ausbildung von Gruppenleitern setzte ein mit der bereits erwähnten Umfrage der Redaktion der Zeitschrift "Gruppendynamik" (1973), zu einem Zeitpunkt, als die Sektion Gruppendynamik des DAGG bereits seit drei Jahren einen formalen Ausbildungsgang für Trainer anbot.

Im Zusammenhang mit einer solchen Ausbildung stellten sich vor allem die Fragen nach einer geeigneten Auswahl der Kandidaten und nach dem Träger der Ausbildung.

Unter den von der Redaktion Befragten bestand weitgehend Einigkeit darüber, daß Personen mit verhaltensdeterminierenden eigenen Problemen nicht Trainer werden sollten, wobei die Form des Auswahl-Modus umstritten war: Einige sprachen sich für eine Vorauswahl aus, andere plädierten für eine Auslese im Zuge des Ausbildungsprozesses. (Gruppendynamik 4 (3) 1973, S. 165 ff.). Däumling (1973) fordert, die Auswahl durch entsprechende Forschung besser abzusichern und so die jetzt verwandten, "praxisabgeleiteten" Kriterien auf eine solidere Grundlage zu stellen. Hinsichtlich der formalen Eingangsvoraussetzungen bezogen die Befragten zwei verschiedene Positionen: die einen orientierten sich an den herkömmlichen Standards: Akademisches Studium sei Voraussetzung für eine Zulassung; die anderen sprachen sich dafür aus, den Zugang zur Ausbildung nicht von formalen Kriterien abhängig zu machen, sondern Fragen, wie Motivation, Ausmaß neurotischer Störung u. ä. als Entscheidungshilfe heranzuziehen (vgl. Gruppendynamik 4 (3) 1973, S. 165 ff.).

Als Träger einer Gruppenleiter-Ausbildung wurden genannt:

eine Fachorganisation oder die Eingliederung der Trainer-Ausbildung in universitäre Bildungsgänge.

Für die Fachorganisation, die Kriterien entwickeln, Ausbildungsveranstaltungen organisieren und den Abschluß der Ausbildung festzustellen habe, spreche, daß es in ihr eher möglich sei, die Ausbildung praxisnah und in Zusammenarbeit mit erfahrenen Trainern durchzuführen. Für die Universität spreche, daß eine Ausbildung dort gesellschaftliches Prestige garantiere, daß nur sie einen geeigneten Rahmen für die notwendige Begleitforschung zur Trainer-Ausbildung zur Verfügung stelle, und daß die Ausbildung an einer öffentlichen Institution leichter kontrollierbar sei (1973 , S. 169 ff.).

Däumling (1973) hält es für sinnvoll, zumindest die theoretische Ausbildung der Trainer an der Hochschule durchzuführen, da diese die notwendigen interfakultären Möglichkeiten dazu biete.

Trotz dieser Diskussion,und obwohl Modelle für eine Gruppenleiter-Ausbildung innerhalb der Universität entwickelt wurden (vgl. Teegen und Fittkau, 1972; Prose und Schäfer, 1974), liegt die Ausbildung faktisch in den Händen von Vereinen und Instituten. Zwei solcher Ausbildungsangebote sollen im folgenden diskutiert werden:

Die Trainer-Ausbildung der Sektion Gruppendynamik des DAGG, die als erste einen systematischen Ausbildungsgang für gruppendynamische Trainer anbot, und das Konzept des AGIB, der nach mehrjähriger Existenz in jüngster Zeit ein Ausbildungsmodell entwickelte.

Da es Aufgabe professioneller Sozialisation ist, für die Übermittlung des berufseigenen Spezialwissens zu sorgen sowie die Einübung der zur Berufsausübung notwendigen Fertigkeiten zu

gestatten, die Implementation der Berufsethik und die Entwicklung eines professionellen Selbstverständnisses zu fördern, ist im folgenden zu untersuchen, inwieweit die genannten Programme diese Aufgaben wahrnehmen können.

2.3.2.1 Die Trainer-Ausbildung der Sektion Gruppendynamik des Deutschen Arbeitskreises für Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik (DAGG)[12]

Zwei Jahre nach Gründung der Sektion Gruppendynamik im DAGG verabschiedete die Mitgliederversammlung im Juni 1970 die ersten "Regelungen der Sektion GD des DAGG für Aufnahme und Trainer-Ausbildung". Als Vorbedingungen für die Zulassung zum Trainer-Anwärter, d. h. zur Ausbildung , wurden folgende Bedingungen festgelegt:

1. Der Kandidat hat an zwei anerkannten Laboratorien teilgenommen und ist durch die jeweiligen Trainer empfohlen.

2. Der Kandidat hat ein human- oder sozialwissenschaftliches Studium abgeschlossen oder ist im Studium hinreichend fortgeschritten.

3. Persönliche und berufliche Voraussetzungen des Kandidaten lassen erwarten, daß er als Trainer tätig sein wird.

4. Der Kandidat verpflichtet sich, nicht vor Abschluß der Ausbildung selbständig als Trainer zu arbeiten.

Der zuständige Ausschuß ("Ausbildungsausschuß") überprüfte die formale Erfüllung der Kriterien 1 und 2. Die inhaltliche Entscheidung über die Aufnahme von Kandidaten lag bei den Trainern, die in den Laboratorien die Empfehlungen formulierten.

---

[12] In die Diskussion dieses Ausbildungsganges gehen meine eigenen Erfahrungen als Teilnehmer dieser Ausbildung mit ein.

Das bedeutete für die Praxis, daß ein kleiner Personenkreis den Zugang zum Ausbildungsprogramm der Sektion kontrollierte, nämlich die wenigen, die nicht nur anerkannte Trainer waren, sondern auch häufig in Laboratorien als Trainer arbeiteten.

Die inhaltlichen Kriterien, die bei der Auswahl von Trainer-Anwärtern, d. h. bei der Vergabe von Empfehlungen, angelegt wurden, waren:
- differenzierte Selbst- und Fremdwahrnehmung
- emotionale Stabilität und Belastbarkeit
- Spontaneität und adäquate Ausdrucksfähigkeit
- Rollenflexibilität.

Diese Kriterien, deren Relevanz von Däumling (1973) als überprüfungsbedürftig bezeichnet wird, sind zugleich so komplex und so vage, daß bei ihrer Verwendung als Entscheidungsgrundlage notwendigerweise subjektive Vorlieben und Abneigungen mit in die Entscheidung eingingen.

Nach Aufnahme als Trainer-Anwärter gliederte sich die Ausbildung in einen praktischen und einen theoretischen Teil. Der praktische Teil umfaßte ein Stufenprogramm, das Erfahrungen des zukünftigen Trainers in verschiedenen Rollen vorsah, nämlich als Co-Trainer und als Trainer unter Supervision. Der Übergang zu einer neuen Stufe setzte das erfolgreiche Durchlaufen der vorhergehenden voraus. Der Erfolg wurde jeweils dokumentiert durch ein Trainer-Gutachten. Die Entscheidung darüber, was erfolgreiches bzw. angemessenes Rollenverhalten war, lag im Ermessen des jeweiligen Trainers. Die theoretische Ausbildung hatte drei Schwerpunkte:
- Sozialpsychologie und Organisationssoziologie
- Tiefenpsychologie und Psychopathologie
- gruppendynamische Laboratoriumsmethodik.

Von diesen kann der letzte Punkt als in diesem Zusammenhang interessierendes professionelles Spezialwissen verstanden wer-

den. In den "Regelungen" wird dieser Bereich folgendermaßen beschrieben:

- Diagnostik von Gruppenphänomenen
- Interventions- und Beratungstechniken
- Technik der Planung und Durchführung gruppendynamischer Laboratorien unter Berücksichtigung unterschiedlicher Bedingungen und Zielsetzungen
- Möglichkeiten der Laboratoriums-Auswertung und Erfolgskontrolle.

Der Nachweis der theoretischen Kenntnisse sollte erbracht werden durch "Bescheinigung der Teilnahme an seminaristischen Ausbildungsveranstaltungen" ("Regelungen", S. 4) oder die Vorlage einer einschlägigen wissenschaftlichen Arbeit. Dies bedeutete faktisch: Delegation des theoretischen Teils der Ausbildung an die Universität, die jedoch wenig Möglichkeiten bot, Veranstaltungen zur Thematik "Laboratoriumsmethodik" zu besuchen. Bei der Anerkennung als Trainer galt der Nachweis theoretischer Kenntnisse durch den Nachweis eines akademischen Studiums der o. g. Richtungen als erbracht. Das der "profession" eigene Spezialwissen wurde eher zufällig "on-the-job", in der praktischen Trainingsarbeit oder in Eigenlektüre erworben. Dies Verfahren erwies sich als funktional insofern, als es theoretische Streitfragen weitgehend aus der Vereinsdiskussion heraushielt, jedoch als dysfunktional für die Ausbildung von Gruppenleitern mit einem klaren Verständnis ihres beruflichen Handelns.

Zusammenfassend läßt sich zu dieser frühen Ausbildungskonzeption der Sektion GD feststellen:

- Entscheidung über Auswahl und Ausbildung lag in den Händen sehr weniger Personen; sie erfolgte mit Hilfe von Kriterien, die ihrerseits schwer überprüfbar waren (vgl. auch Erfahrungsbericht von Gellert in "Gruppendynamik" 5(6) 1974);
- Verstöße gegen die einzige explizit aufgestellte Verhaltensnorm - keine selbständige Arbeit vor Abschluß der Aus-

bildung - blieben folgenlos;
- das professionseigene Spezialwissen wurde als Handlungswissen auf Laboratorien vermittelt.

Der oben beschriebene Ausbildungsgang war zwar scharf kontrolliert, jedoch bestand unter den kontrollierenden Personen keine Klarheit, geschweige denn Einigkeit, darüber, welches günstige Voraussetzungen für einen Trainer seien, wie ein guter Trainer aussehen solle und welches die geeigneten Schritte zu seiner Ausbildung seien. Insbesondere die Ausklammerung inhaltlicher und konzeptueller Diskussion zwang die Kandidaten zu dem Versuch einer Anpassung an ihnen unbekannte, gleichwohl mächtige Verhaltenserwartungen auf seiten der Empfehlungen erteilenden Trainer.[13] Sechs Jahre später, am 13. 6. 1976, verabschiedete die Sektion Gruppendynamik des DAGG eine neue Ausbildungsordnung, die "Richtlinien für die Ausbildung zum Trainer für Gruppendynamik". Wie unterscheiden sich die beiden Ausbildungsordnungen, und welche Entwicklung unter dem Gesichtspunkt der Professionalisierung wird deutlich?

1. Die formalen Eingangsvoraussetzungen werden gelockert. Statt eines Universitätsstudiums wird nunmehr eine "Berufsausbildung in Human- und/oder Sozialwissenschaften" zur Bedingung gemacht. Damit wird der oben geschilderten Diskussion über die Fragwürdigkeit einer klassisch akademischen Ausbildung Rechnung getragen sowie der Tatsache, daß z. B. durch die

---

[13] Die Befragten der schon häufiger erwähnten Umfrage der "Gruppendynamik" weisen denn auch darauf hin, daß die Beziehung zwischen Ausbilder und Kandidat, insbesondere bei Mangel an klaren Zielvorstellungen und theoretischem Hintergrund den Kandidaten zu defensiver Vorsicht und großen Anpassungsanstrengungen zwinge (1973 , S. 173 ff.).

Gesamthochschule neue Ausbildungsgänge entstanden sind, und daß Berufsgruppen, die nach der alten Ordnung nicht zur Ausbildung zugelassen werden könnten, gruppendynamische Arbeitsmethoden benötigen und praktizieren. Eine Änderung der Satzung des DAGG schuf die notwendigen Voraussetzungen.

2. Die inhaltlichen Bedingungen für die Zulassung zur Ausbildung werden erweitert. Die Vorlage zweier Empfehlungen ist nach wie vor gefordert. Die endgültige Anerkennung als Trainer-Anwärter hat die erfolgreiche Teilnahme an einem "Intensivkurs zur Bearbeitung persönlicher Verhaltensdeterminanten" ("Richtlinien", S. 14) zur Voraussetzung. Diese Ergänzung trägt der Forderung nach eigener therapeutischer Erfahrung für zukünftige Gruppenleiter ansatzweise Rechnung; sie verbreitert zudem die Entscheidungsgrundlage der Kandidaten und der Ausbilder. Däumlings Forderung (1973 , S. 150) nach wissenschaftlicher Absicherung der Eignungskriterien bleibt jedoch bestehen.

3. Sowohl für die beiden Zulassungsempfehlungen als auch für die Gutachten während des praktischen Teils der Ausbildung sind die Stellungnahmen mehrerer und jeweils verschiedener Trainer notwendig. Insgesamt müssen in den zwei Phasen der praktischen Ausbildung mindestens sechs verschiedene Trainer der Sektion eine Empfehlung aussprechen. Diese Regelung stellt die endgültige Entscheidung über eine Anerkennung als Trainer auf eine breitere personelle Grundlage und verstärkt die Kontrolle der Gesamtsektion.

4. Die Anforderungen an die theoretische Ausbildung wurden verstärkt; der Anteil des geforderten spezifisch gruppendynamischen Wissens umfaßt jetzt:
   - Interventions- und Beratungstechniken,
   - Kenntnisse verschiedener Veranstaltungsarten und Veranstaltungskonzeptionen,
   - Kenntnisse von Feldanalyse, Indikation, Prognose und Kon-

zeptualisierung,
- Kenntnisse von Methoden der Evaluation gruppendynamischer Veranstaltungen.

Zwei wichtige formale Neuerungen innerhalb der theoretischen Ausbildung bestehen darin, daß die Sektion erstmals verbindliche Zusagen über die Durchführung von qualifizierenden Seminaren macht, und daß erstmals innerhalb der Ausbildungsrichtlinien festgehalten ist, daß und auf welche Art die theoretischen Kenntnisse des Kandidaten zu überprüfen sind.

Diese Veränderungen tragen dem Zuwachs an berufsspezifischem Wissen Rechnung, auch signalisieren sie die Einsicht der Sektion in die Notwendigkeit, die theoretische Ausbildung zu verbessern, und auch eine größere Sicherheit und Bereitschaft, sich dieser Aufgabe zu stellen.

Insgesamt sind die oben geschilderten Veränderungen eine Stellungnahme der Sektion GD zur Entwicklung des Tätigkeitsfeldes von Gruppenleitern sowie Ausdruck des Bemühens, für einige vereinspolitische Schwierigkeiten angemessene Antworten zu finden.

Obwohl die Sektion, verbunden mit der Neufassung der Ausbildungsrichtlinien, erstmals auch Ziele dieser Ausbildung benannt hat (vgl."Richtlinien", S. 15), stellen diese eher den Versuch dar, die unterschiedlichen Standpunkte und Orientierungen innerhalb der Sektion auf den kleinsten gemeinsamen Nenner zu bringen als einen Orientierungsrahmen, der dem Kandidaten hilft, ein Konzept seines beruflichen Handelns zu entwickeln. Forderungen wie: "Diagnosen stellen", "gruppendynamische Methoden situationsadäquat handhaben", "eigenständig und kooperativ arbeiten" ermöglichen es dem in Ausbildung Befindlichen nicht, festzustellen, ob er ihnen entspricht oder (noch) nicht ausreichend qualifiziert ist. Nach wie vor ist der Trainer-Anwärter in einer schwierigen Situation:

Diese Schwierigkeit besteht weniger darin, daß er etwa unterschiedlichen, aber jeweils klaren theoretischen Orientierungen und Handlungsstrategien begegnete, mit denen er sich auseinandersetzen und so ein eigenes Verständnis seines beruflichen Handelns entwickeln könnte, sondern vielmehr darin, daß viele seiner Lehrer nicht über ein klares Konzept, sondern über eine gruppendynamische Handlungspragmatik verfügen, die "situationsadäquates Verhalten" ermöglichen mag, aber von der Situation abgezogene Aussagen erschwert. Damit ist der Trainer-Anwärter auf Imitationslernen verwiesen: dies ist angesichts unterschiedlicher Vorbilder und der Notwendigkeit, jedem dieser Vorbilder als angemessen sich verhaltend zu erscheinen, eine schwer zu lösende Aufgabe.

2.3.2.2 Das Ausbildungsmodell des Arbeitskreises Gruppendynamik im Bildungsbereich (AGIB)

Die von der Vollversammlung des AGIB im Dezember 1976 beschlossenen "Vorläufigen Richtlinien zum Qualifikationsmodell" ("Gruppendynamik im Bildungsbereich 4 (1) 1977, S. 60 ff.) bedürfen der praktischen Erprobung. Im Unterschied zu dem oben geschilderten Qualifikationsverfahren der Sektion GD, soll das des AGIB nicht Personen mit einer beruflichen Ausbildung versehen, die zur Arbeit als"Trainer für Gruppendynamik" berechtigt (vgl. "Richtlinien zur Trainerausbildung" der Sektion GD), sondern es wird "eine bestimmte Kompetenzerweiterung in einem oder mehreren Praxisfeldern bescheinigt" (Portele und Schmidt, 1976 , S. 327). "Allerdings werden durch eine solche Ausbildung exemplarische Grundkompetenzen erworben (im Sinne von Projektstudium), deren Anwendung in erweiterten Bereichen zusätzlich gelernt und bescheinigt werden kann" (Protokoll der VV Dez.1975,hier: Erläuterungen zu den Anträgen des AGIB-Süd bezüglich der internen Qualifikationsstruktur im AGIB). Die vom AGIB angestrebte Qualifikation soll auf kooperative, formalisierte Weise geschehen. Kooperativ bedeutet, daß der Qualifi-

kationsvorgang überwiegend in Verbindung mit einer festen Gruppe ("Fortbildungsgruppe") geschieht; formalisiert heißt, daß dieser Vorgang an eine bestimmte Form und an die Erfüllung von Bedingungen gebunden ist. Entsprechend der Grundkonzeption des AGIB ist der Qualifikationsvorgang eng verknüpft mit der Praxis: "Die Qualifikation besteht aus zwei Elementen: - der Qualifikation in bezug auf den Umgang mit gruppendynamischen Verfahren und
- der genauen Kenntnis eines bzw. mehrerer Praxisfelder, in denen diese angewendet werden" ("Vorläufige Richtlinien", § 2).

Voraussetzung für den Zugang zu dieser Ausbildung sind die Erfüllung der Bedingungen für ordentliche Mitgliedschaft, nämlich;
" lO Tage Selbsterfahrung
- Teilnahme an zwei Regionalgruppen-Workshops
- Vorlage eines Arbeitskonzepts
- wenn möglich, Angabe eines Arbeitsfeldes
- Nennung von drei Kontaktpersonen" ("Vorläufige Richtlinien", § 6). Der AGIB verzichtet damit - im Unterschied zur Sektion GD - auf eine Prüfung der persönlichen Eignung des Kandidaten; die Schwierigkeit einer solchen Prüfung wurde bereits mehrfach erwähnt. Statt dessen werden die Erfüllung einiger Bedingungen als Dokumentation eines aktiven Interesses an gruppendynamischer, speziell an der Arbeit des AGIB erwartet sowie Vorstellungen über die Verwendung der erworbenen gruppendynamischen Kompetenz. Die Fortbildungsgruppe, die Träger des eigentlichen Qualifizierungsvorgangs ist, muß vom Geschäftsführenden Ausschuß des AGIB als solche anerkannt werden. Dazu muß die Gruppe diesem Ausschuß einen Bericht vorlegen, der Angaben zu den folgenden Punkten enthält:
" - die Praxisfelder, für die die Fortbildung gelten soll,
  - der Fortbildungsstand der Gruppe und der einzelnen Mitglieder (...)
  - der beabsichtigte Arbeitsplan (...)

- die beabsichtigte Supervision bzw. Betreuung durch Personen, die in den jeweiligen Praxisbereichen bzw. mit dem jeweiligen gruppendynamischen Verfahren Erfahrung haben" ("Vorläufige Richtlinien", § 5).

Die Ausbildung geschieht in Form der Beteiligung an zwei Arten von Veranstaltungen: "Qualifikationsveranstaltungen" und "gruppendynamische Tätigkeit im Praxisfeld der Fortbildungsgruppe". "Die Inhalte und das Vorgehen in den Qualifikationsveranstaltungen werden durch die Fortbildungsgruppe selbst entworfen" ("Vorläufige Richtlinien", § 3). Die Fortbildung sollte sich mindestens über zwei Jahre erstrecken und 200 oder mehr Stunden umfassen.

Der Abschluß der Ausbildung wird durch die Vollversammlung festgestellt. Die Fortbildungsgruppe hat dazu einen Bericht vorzulegen, der unter anderem eine Beschreibung der eigenen Arbeit sowie Stellungnahmen der Supervisoren oder Betreuer enthält. Über den Abschluß wird eine Bescheinigung erteilt (vgl. "Vorläufige Richtlinien", §§ 7 und 8).

Die Bedeutung dieser Beschlüsse für die Anerkennung von Gruppenleitern als "professionals", als Spezialisten, die zur Lösung bestimmter Probleme am besten kompetent sind, ist ohne praktische Erprobung schwer abzuschätzen. Die Forderung, "AGIB sollte zügig viele Personen qualifizieren" (Protokoll der Vollversammlung, Dez. 1975, hier: Erläuterungen zu den AGIB-Süd Anträgen bezüglich der Internen Qualifikationsstruktur im AGIB), sowie der relativ leichte Zugang zur Ausbildung stehen einer solchen Anerkennung eher entgegen. Harries-Jenkins (1970, S. 63) führt dazu aus: "If the association in encouraging an increase in the size of its membership is "open" to a large number of aspirants, or if the association is not interested in enforcing rules and regulations which govern occupational behavior, the contribution made to the development of profess-

ionalization tends to be low." Die mangelnde Überprüfbarkeit von Art und Inhalt der Qualifikation macht die qualifizierende Organisation selbst zum Garanten der Qualität. So könnte durchaus der leichte Zugang zur Ausbildung, eine große Zahl "Qualifizierter" sowie die starke Dezentralisierung der Ausbildung Probleme bei der öffentlichen Anerkennung der so Ausgebildeten schaffen.

Da auf der anderen Seite die Verlagerung der Ausbildung in Gruppen, die ihren Lernprozeß selbst organisieren, dem Einzelnen die Möglichkeit bieten könnte, in ständiger Diskussion des methodisc hen Vorgehens und in Auseinandersetzung mit den Problemen bestimmter Praxisfelder ein klareres Konzept seines beruflichen Handelns zu entwickeln,als das in anderen Ausbildungsgängen möglich ist, bleibt abzuwarten, wie sich die Qualifikationspolitik des AGIB in der Praxis gestaltet, wie sich die formal nur losen Beziehungen zwischen Fortbildungsgruppe und Gesamtorganisation entwickeln,und ob es den Fortbildungsgruppen gelingt, die Vermittlung des beruflichen Spezialwissens - zentrale Aufgabe professioneller Sozialisation - an ihre Mitglieder sicherzustellen.

2.3.3 Zusammenfassung

Die Anerkennung eines Berufes als "profession" setzt voraus, daß die Angehörigen des betreffenden Berufes eine lange, systematische und kontrollierte Ausbildungsphase durchlaufen haben. Durch sie soll sichergestellt sein, daß der so Ausgebildete das berufseigene Spezialwissen beherrscht, die notwendigen Fertigkeiten entwickelt und die Normen der Berufsethik verinnerlicht hat. Das Vertrauen in die Qualität der Ausbildung und in die Solidität ihres Trägers tritt dabei an die Stelle öffentlicher Kontrolle der Berufsausübung. Von den beiden exemplarisch geschilderten Ausbildungsgängen erhebt nur der der Sektion Gruppendynamik explizit den Anspruch, zur Ausübung einer "profession" zu qualifizieren. Die Regelung der

Zugangsbedingungen und der formale Ablauf berücksichtigen die in der Literatur erhobenen Forderungen hinsichtlich einer angemessenen Ausbildung für Gruppenleiter; er dürfte daher, trotz einiger inhaltlicher Probleme, in den Augen potentieller Klienten eine gewisse Qualitätsgarantie darstellen.
Das Qualifikationsmodell des AGIB bedarf der praktischen Erprobung. Aufgrund seiner besonderen Struktur bietet es einerseits dem Auszubildenden eine günstige Voraussetzung zu inhaltlicher Auseinandersetzung mit seiner Tätigkeit und zur Entwicklung eines eigenen Konzepts beruflichen Handelns, andererseits bleibt abzuwarten, wie sich die großzügigen Zugangsbedingungen und die Delegation der Verantwortung für den eigentlichen Qualifikationsprozeß an viele kleine Gruppen auf das öffentliche Vertrauen in die Qualität eines solchen Ausbildungsganges auswirken.

2.4 Berufliches Spezialwissen in der Gruppenarbeit

Das Spezialwissen eines Berufs soll weitergegeben werden während der Ausbildung zu diesem Beruf. Es ist ein wichtiger Bestimmungsfaktor für Art und Inhalt dieser Ausbildung. Es hilft, die Standards professionellen Handelns interindividuell zu definieren und eine berufliche Ethik zum Schutze des Klienten zu entwickeln. Der Hinweis auf die Existenz eines solchen Spezialwissens ist stets Teil der Beschreibung von "professions" (vgl. Becker, 1962; Harries-Jenkins, 1970; Cogan, 1955). Wenn Blinkert (1972) in seiner Diskussion unvollständiger Professionalisierung in der Sozialarbeit neben einer beruflichen Ethik vom "professional" eine theoretische Wissensbasis fordert, ".. die eine weitgehende und systematische Integration der pragmatischen Regeln des Handlungsbereiches in umfassendere Sinnzusammenhänge ermöglicht" (1972 , S. 293), so greift diese Definition professionellen Spezialwissens zu kurz. Sie läßt aus, daß der Professionalisierungsvorgang ebenso ein Vorgang gesellschaftlicher Zuschreibung wie ein Vorgang inhaltlicher Begrün-

dung beruflichen Handelns ist. Zur Anerkennung professionellen Wissens bedarf es daher nicht nur der erforschten Beziehung zwischen beruflichem Handeln und "umfassenderen Sinnzusammenhängen", sondern darüber hinaus einer gesellschaftlichen Akzeptierung dieses Wissens als Wissen.

Goode (1969) nennt einige Charakteristika des Spezialwissens, die Einfluß darauf nehmen, ob ein Beruf als "profession" anerkannt wird:

"1. Ideally, the knowledge and skills should be abstract and organized into a codified body of principles.
2. The knowledge should be applicable, or thought to be applicable, to the concrete problems of living (...)
3. The society or its relevant members should believe that the knowledge can actively solve these problems (...)
4. Members of the society should also accept as proper that these problems be given over to some occupational group for solution (...) because the occupational group possesses that knowledge and others do not.
5. The profession itself should help to create, organize and transmit the knowledge.
6. The profession should be accepted as the final arbiter in any disputes over the validity of any technical solution lying within its area of supposed competence.
7. The amount of knowledge and skills and the difficulty of acquiring them should be great enough that the members of the society view the profession as possessing a kind of mystery that is not given the ordinary man to acquire, by his own efforts or even with help." (S. 277 f.)

Im folgenden soll diskutiert werden, wie es sich mit dem Spezialwissen der Gruppenleiter hinsichtlich einiger der von Goode genannten Punkte verhält.[14]

---

14 (Fußnote auf Seite 100)

Die Forderung, daß das professionelle Spezialwissen in Form eines Kanons abstrakter Prinzipien vorliegen solle, wird stets als Idealforderung bezeichnet. Peterson (1976) untersucht zwar die Frage, ob die klinische Psychologie unter dem Gesichtspunkt vorhandenen Spezialwissens Anspruch auf Anerkennung als "profession" erheben dürfe in der Weise, daß er die Reihe der vorliegenden Textbücher überblickt, kann aber nicht die Kriterien nennen, die ihn veranlassen, diese Frage positiv zu beantworten. Gemessen an der Zahl der vorliegenden Sammeldarstellungen und Textbücher verfügen die Gruppenleiter über ein großes Maß professionellen Spezialwissens. Allein in den letzten sechs Jahren sind zahlreiche Darstellungen dieser Art - zumeist eine Mischung aus Theoriestücken, Forschungsergebnissen, Erfahrungsberichten und Gebrauchsanweisungen - erschienen (z. B. Appley und Winder, 1974; Blank, Gottessegen und Gottessegen, 1971; Cooper, 1975; Däumling, Fengler, Nellessen und Svensson, 1974; Dyer, 1972; Egan, 1970; Golembiewski und Blumberg, 1970; Lakin, 1972; Schaffer und Galinsky, 1974; Solomon und Berzon, 1972; Siroka, Siroka und Schloß, 1971). Eine weitere Serie von Veröffentlichungen befaßt sich mit der Anwendung von Gruppen-Methoden in verschiedenen Berufsfeldern. Offensichtlich hilft eine solche Aufzählung nicht, die Frage zu beantworten.

Eine andere Möglichkeit ist, zu untersuchen, ob eine Berufsgruppe in der Lage ist, wichtige Fragen des konkreten beruflichen Handelns begründbar und nicht nur durch Rekurs auf subjektive Erfahrungen zu entscheiden. Hier hat sowohl die Darstellung der empirischen Arbeiten zum Thema: "Gruppenleiter" als auch die Diskussion von Fragen der beruflichen Ethik ergeben, daß das vorhandene Wissen dazu bisher nicht immer ausreicht.

---

[14] Fußnote von S. 99 :Hierbei handelt es sich überwiegend um eigene Eindrücke und Überlegungen, da verschiedene der von Goode angesprochenen Bereiche im Rahmen dieser Arbeit nicht überprüfbar sind.

Die Anwendbarkeit des professionellen Spezialwissens auf die Lösung konkreter Lebensprobleme, so lautet eine weitere Forderung, sollte tatsächlich oder zumindest in den Augen des potentiellen Klienten gegeben sein. Der raschen Ausbreitung der "Gruppenbewegung" ist zu entnehmen, daß viele Menschen mit der Teilnahme an einer entsprechenden Veranstaltung zumindest die Hoffnung auf eine Lösung von Problemen verbinden. Wieweit die Anwendbarkeit tatsächlich gegeben ist, ist eine Frage der Evaluierung. Wie in Kapitel 1 erwähnt, kann der Nachweis, daß Gruppen-Teilnehmer sich verändern, mittlerweile als erbracht gelten. Back's Feststellung: "The question in all research is not whether anything occurs at all, but under what condition it occurs and how it can be controlled" (1974, S. 381) gilt jedoch nicht nur für die Forschung, sondern auch die Klienten des Gruppenleiters könnten mit Recht nicht irgendeine Veränderung fordern, sondern zuverlässig diejenige, die ihnen versprochen wurde. Das allerdings setzt die Formulierung dieses Versprechens, das zugleich auch das Ziel der Veranstaltung ist, in einer überprüfbaren Weise voraus, wie es Sader und Schäuble schon 1972 forderten.

Der "professional", so lautet eine weitere Forderung, müsse aufgrund seines Spezialwissens als allein zuständig für die Behandlung von in seinen Bereich fallenden Problemen betrachtet und sein Urteil in diesen Problemen als letzte Instanz akzeptiert werden. Abgesehen davon, daß das Wissen der Gruppenleiter gelegentlich nicht ausreicht, um klare Entscheidungen zu treffen, ist auch der Bereich ihrer Zuständigkeit weder unumstritten noch klar. Während z. B. vor einigen Jahren Trainingsgruppen noch deutlich von therapeutischen zu unterscheiden waren (vgl. Heigl, 1970), stellt Smith (1976) die Bemühung, therapeutische von pädagogischen Arbeitsweisen in der Gruppe definitorisch zu trennen, als zur Zeit hoffnungslos ein. Eine weitere Unklarheit zeigt sich, wie Lieberman und Gardner (1976) fanden, in den therapeutischen Erwartungen vieler

Klienten. Auf der anderen Seite werden Probleme, zu deren Lösung die Gruppenleiter mit ihrem Spezialwissen beitragen könnten, häufig durch organisatorische Veränderungen, Einsatz von Verwaltungsvorschriften oder Ausklammerung zu regeln versucht.

Insgesamt entsteht der Eindruck, als bedürfe es inhaltlicher Ergänzung des professionellen Spezialwissens der Gruppenleiter sowie - bezogen auf den Klienten - der weiteren Klärung von Zuständigkeit und Leistungsfähigkeit.

2.5 Zusammenfassung

"Professions" sind Berufe mit hohem gesellschaftlichen Ansehen; ihnen werden darüber hinaus besondere Merkmale zugeschrieben. Diese sind vor allem:

- eine Berufsethik, die dem Klienten bei jedem Angehörigen der "profession" bestimmte Standards garantiert, so daß er ohne Ansehen der Person Vertrauen in die Qualität der Leistung haben kann;

- eine lange und systematische Ausbildung, zu der nicht jedermann Zugang hat, und in der das der "profession" eigene Spezialwissen weitergegeben, die notwendigen Fertigkeiten erlernt und die berufsethischen Normen verinnerlicht werden;

- eine Berufsorganisation, die den Zugang zur "profession" und die Ausbildung des "professional" überwacht, die das berufseigene Spezialwissen hütet und mehrt, und die sowohl die Interessen der Berufsangehörigen gegenüber der Öffentlichkeit wahrnimmt als auch gegenüber dieser Öffentlichkeit als Garant der Qualität professioneller Leistung auftritt;

- das berufliche Spezialwissen schließlich, das die Grundlage der Ansprüche auf Anerkennung als "profession" bildet und

das als Kanon abstrakter Prinzipien vorliegt.

Diese Forderungen sind idealtypisch, folglich wurde das Konzept "profession" nicht als Beschreibung einer Gruppe von Berufen, sondern als kollektives Symbol betrachtet. Merkmale dieses kollektiven Symbols für sich zu erwerben und so Status und gesellschaftliche Anerkennung zu erringen, liegt im Interesse neu entstehender Berufe.

Es sollte untersucht werden, ob die Gruppenleiter in der BRD ihre Professionalisierung betreiben, wobei Professionalisierung hier nicht Aus- und Fortbildungsanstrengungen einzelner meint, sondern die Bemühungen beschreibt, die eine Berufsgruppe unternimmt, um Merkmale des Symbols "profession" für sich zu erwerben. Die Situation der Gruppenarbeit in bezug auf die vier oben geschilderten Merkmale des Symbols "profession" wurde dargestellt. Dabei zeigte sich:

Aufgrund fehlenden Wissens ist bisher nicht eindeutig zu bestimmen, welches für den Gruppen-Teilnehmer schädliche Bedingungen sind. Es wäre daher Aufgabe einer beruflichen Ethik, die Gruppenleiter auf eine gemeinsame Haltung, die die Gefahr einer Schädigung des Klienten mindern könnte, festzulegen. Die Diskussion dieser Fragen in den USA konzentriert sich vor allem auf drei Bereiche, in denen es möglich erscheint, das Risiko der Teilnehmer zu mindern. Es wurde untersucht, wie diese drei "kritischen Bereiche einer Gruppenleiter-Ethik" in der Bundesrepublik gehandhabt werden. Es zeigte sich, daß weitgehende Einigkeit darüber besteht, daß der Gruppenleiter für seine Tätigkeit ausgebildet sein sollte, um verantwortlich arbeiten zu können. Eine Vorauswahl der Teilnehmer findet nicht statt, es wird von einigen Veranstaltern auf Kontraindikationen hingewiesen. Die Vorinformation der Teilnehmer wird sehr unterschiedlich gehandhabt, wobei sich in jüngster Zeit eine Entwicklung abzeichnet,

die Information auf Therapie - oder Methodenetiketten zu beschränken, offensichtlich in der Annahme, die weite Verbreitung der Verfahren stelle sicher, daß die potentiellen Klienten eine Vorstellung davon haben, was sich hinter diesen Bezeichnungen verbirgt.

Empirische Untersuchungen haben ergeben, daß Ausbildung allein noch kein zureichender Schutz gegen aggressives, den Teilnehmer bedrängendes Verhalten des Leiters ist, das mehr als anderes negative Folgen für die Teilnehmer zu haben scheint. Dieses besondere Fehlverhalten ist allerdings in der BRD nicht Gegenstand der Diskussion, wie überhaupt hinsichtlich des ganzen Bereiches einer Berufsethik das Problembewußtsein fehlt. Dies mag unter anderem daran liegen, daß Fragen beruflicher Ethik hierzulande generell weniger Diskussionsthema sind; daran, daß das Konzept "profession", das ja in seiner idealtypischen Form mit einer moralischen Komponente ausgestattet ist, bei uns in dieser Form nicht bekannt ist. Vor allem aber - und dies gilt nicht nur für die Bundesrepublik - leidet die Diskussion über und die Entwicklung einer Berufsethik für Gruppenleiter daran, daß das Spezialwissen des Berufs bislang nicht ausreicht, klare Verhaltensstandards zu begründen. Weiter sind ein Großteil der Gruppenleiter, wie meine Erhebung ergeben hat, nicht organisiert. Abgesehen davon also, daß ethische Ansprüche nicht durch empirische Forschungsergebnisse untermauert werden können, abgesehen davon, daß die Berufsvereine nicht den notwendigen Apparat besitzen, um etwaige Verhaltensnormen zu überwachen und ihre Einhaltung durchzusetzen, ist ein Großteil der Gruppenleiter gar nicht in Kontakt mit der organisierten "profession". Insofern muß die Diskussion der Berufsethik einstweilen akademisch bleiben. Ausmaß und Art der Verantwortung, die der Gruppenleiter übernimmt, ist zur Zeit Sache des Einzelnen und seiner Vereinbarung mit dem Klienten.

Die Berufsorganisationen der Gruppenleiter in der Bundesrepublik wurden an zwei Beispielen dargestellt. Von diesen beiden

ist die eine eher als Studiengruppe zu bezeichnen, deren Mitglieder sich zur Verfolgung eines gemeinsamen inhaltlichen Interesses - Anwendung gruppendynamischer Methoden auf ein bestimmtes Berufsfeld - zusammengetan haben. Sie haben nicht das Interesse, einem Beruf "Gruppenleiter" zur öffentlichen Anerkennung zu verhelfen.

Die zweite geschilderte Organisation dagegen ist mit vielen Kennzeichen ausgestattet, die die Berufsorganisation einer "profession" idealiter haben sollte. Sie erhebt faktisch den Anspruch auf totale Kontrolle des Zugangs zu einem Tätigkeitsfeld, sie wählt zukünftige Leiter aus und bildet sie aus nach einem selbst entwickelten Konzept; sie vertritt berufspolitische Interessen der Gruppenleiter. Es entsteht der Eindruck, als träten inhaltliche Aufgaben, wie Weiterentwicklung des professionellen Spezialwissens hinter der formalen Anstrengung, Merkmale des Symbols "profession" zu erwerben, und damit auch die wirtschaftlichen Interessen der organisierten Gruppenleiter zu schützen, etwas zurück. Gleichzeitig muß die Frage gestellt werden, wie realistisch der Monopol-Anspruch auf Kontrolle des Zugangs zu einem Tätigkeitsfeld ist angesichts der Tatsache, daß nur ein Bruchteil der von mir Befragten - die alle praktisch als Gruppenleiter arbeiten - in diesem Verein organisiert ist.

Die diskutierten Ausbildungsgänge können ihrer Aufgabe, das berufliche Spezialwissen weiterzugeben, notwendige Fertigkeiten einzuüben und die Berufsethik zu vermitteln, nur in Teilen gerecht werden. In dem einen der von mir gewählten Beispiele ist der Zugang zur Ausbildung sehr erschwert, die Ausbildung selbst ist von beträchtlicher Länge und berücksichtigt in ihrem Aufbau die laufende Diskussion sowie internationale Modelle. Wiederum sind die formalen Kennzeichen eines Merkmals von Profession gegeben; die inhaltliche Ausbildung der Gruppenleiter leidet daran, daß eine Berufsethik aus den oben genannten

Gründen bisher nicht existent ist; daß das Spezialwissen nicht ausreicht, um wichtige Fragen beruflichen Handelns begründet zu entscheiden, und daß viele Ausbilder selbst über kein klares Konzept ihres beruflichen Handelns verfügen, mit dem der Auszubildende sich auseinandersetzen könnte.

Der zweite geschilderte Ausbildungsgang ist neu und bedarf der Erprobung. Er erfüllt die formalen Anforderungen eines Merkmals von "profession" nicht: der Zugang zur Ausbildung ist denkbar einfach, sein Kriterium ist nicht die persönliche Eignung des Bewerbers; die Ausbildung wird von dem Verein, der sie formal trägt, nur sehr locker überwacht und ist in kleine Gruppen ("Fortbildungsgruppen") verlagert; das Ende der Ausbildung wird in der Regel der ganzen Gruppe gemeinsam zugesprochen und nimmt wiederum nicht in erster Linie die Leistung des einzelnen als Kriterium.

Andererseits bietet diese Ausbildung günstige Voraussetzungen für die Entwicklung eines klaren Konzepts der angestrebten Tätigkeit: die Gruppe organisiert ihren Lernprozeß selbst und kann so den Entwicklungsstand jedes einzelnen optimal berücksichtigen. Die den Interessen und inhaltlichen Defiziten entsprechenden Informationsträger können eingeladen werden; die theoretische Diskussion findet in Zusammenhang mit einem Praxisfeld statt; durch die enge Zusammenarbeit in der Fortbildungsgruppe können neue Erkenntnisse praktisch erprobt und überprüft werden. Es muß hinzugefügt werden, daß die Trägerorganisation keinen Anspruch darauf erhebt, "professionals" auszubilden.

Die Feststellung, daß das berufliche Spezialwissen, das die Grundlage des Anspruchs auf Professionalität abgibt, defizitär ist, wurde bereits mehrfach getroffen. Sie ergibt sich aus der Diskussion der bisherigen Fragen. Das Spezialwissen bedarf sowohl der inhaltlichen Ergänzung als auch weiterer gesell-

schaftlicher Anerkennung seiner praktischen Verwendbarkeit.

Insgesamt läßt sich feststellen, daß deutliche Bestrebungen erkennbar sind, die Arbeit der Gruppenleiter als professionelle Tätigkeit im öffentlichen Bewußtsein zu verankern. Die Untersuchung der verschiedenen Bereiche hinterließ jedoch den Eindruck, daß es den Gruppenleitern vorwiegend dort gelungen ist, Merkmale einer "profession" zu erlangen, wo diese formalen und organisatorischen Charakter haben, daß aber die Fortentwicklung des professionellen Spezialwissens, die die zentrale Legitimation des Anspruchs auf Professionalität darstellt, darüber etwas zurückgetreten ist. Dies erschwert die inhaltliche Absicherung formal erhobener Ansprüche und damit die Anerkennung der Gruppenleiter als "professionals".

Kapitel 3: Professionelles Selbstverständnis von Gruppenleitern - eine empirische Untersuchung

In dem schon erwähnten Zitat unterscheidet Elliott (1972 , S. 5) drei Bereiche, in denen der Professionalisierungsprozeß sich abspielt: den Bereich allgemeiner sozialer Veränderung, die neue Berufe entstehen läßt; den Bereich beruflicher Organisation, in dem verschiedene Berufe versuchen, professionellen Status zu erlangen; und den Bereich des Einzelnen, für den zu fragen ist, wie ein Individuum praktizierendes Mitglied eines bestimmten Berufes wird. Im vorhergehenden Kapitel wurde anhand einiger Kriterien untersucht, welche Anstrengungen die Gruppenleiter als Berufsgruppe unternommen haben, um ihrem Beruf den Status einer "profession" zu sichern. In dem nun folgenden Teil meiner Arbeit möchte ich untersuchen, wie der einzelne Gruppenleiter seine Tätigkeit und die Ziele, die er mit dieser Tätigkeit verfolgt, sieht, und welche Faktoren Einfluß auf sein professionelles Selbstverständnis nehmen.

Es wurde schon mehrfach darauf hingewiesen, daß aus dem deutschen S prachraum keine Untersuchung über Gruppenleiter vorliegt; englische und amerikanische Arbeiten zu diesem Thema beschäftigen sich meist - wie aus der Darstellung in Kapitel 1 ersichtlich - mit dem Einfluß bestimmter Variablen auf den Lernerfolg, jedoch nicht mit dem professionellen Selbstverständnis der Gruppenleiter. Daher ist diese Untersuchung ein Beginn. Sie hat notwendigerweise den Charakter eine Pilot-Studie, deren Ergebnisse eher dazu dienen mögen, die Formulierung präziserer Fragen zu erlauben als klare Antworten zu geben.

Die befragten Gruppenleiter wurden gebeten, soziographische Angaben über sich zu machen, sie wurden gefragt, welche Ziele sie mit ihrer Arbeit verfolgen, und sie wurden zur Selbsteinschätzung ihres Verhaltens als Leiter einer Gruppe aufgefor-

dert. Die Ergebnisse bilden daher nicht die reale Arbeitsweise der deutschen Gruppenleiter in ihren Gruppen ab; vielmehr vermitteln sie einen Überblick darüber, wie die Leiter sich selbst bezüglich einiger Aspekte ihres beruflichen Handelns beschreiben, wie sie sich beschreiben, wenn sie von einer Kollegin - die sie zum Teil kennen - gebeten werden, ihr berufliches Handeln zum Zwecke einer Dissertation mittels eines Fragebogens, der ihnen per Post zugeht, darzustellen. Diese Bedingungen setzen den Rahmen für die Beantwortung der Fragebogen. Sie sind bei der Auswertung der Ergebnisse und der gewichtenden Interpretation der Aussagen zu berücksichtigen.

Die Problematik eines mit der Post zugeschickten Fragebogens ist häufig diskutiert worden (vgl. Anger, 1969), dennoch wurde diese Erhebungsform gewählt, da sie es erlaubte, eine große Zahl von Gruppenleitern zu befragen und einen ersten Überblick über das professionelle Selbstverständnis dieser Zielgruppe in der BRD zu gewinnen.

Mit einem Ausschnitt der oben angesprochenen Rahmenbedingungen bei einer Befragung zum professionellen Selbstverständnis befassen sich Argyris und Schön (1974). Sie gehen davon aus, daß jeder "professional" eine Theorie seiner Praxis besitze, die sie folgendermaßen definieren:
"A theory of practice, then, consists of a set of interrelated theories of actions that specify the situations of the practice, the actions that will, under the relevant assumptions, yield intended consequences" (1974 , S. 6).
Diese "Theorie" der eigenen beruflichen Praxis sieht unterschiedlich aus, je nachdem, ob der Betreffende gefragt wird nach den Merkmalen seines beruflichen Handelns, oder ob er bei der Arbeit selbst beobachtet wird. Im ersten Fall erfährt der Fragende, welches die "espoused theory of action" des Befragten ist, d. h. seine"Theorie zum Vorzeigen". Im zweiten Fall erfährt er, welches seine "theory in use" ist, d. h. die seiner Praxis implizit zugrunde liegende Theorie, die sich in seinem Verhal-

ten ausdrückt. Folgt man Argyris und Schön bis hierher, so resultiert für meine Erhebung, daß deren Ergebnisse Ausdruck der "espoused theory of action", der Theorie zum Vorzeigen, sind. Ich nehme den Einfluß einer weiteren Variable an. Argyris und Schön beschränken sich darauf, zu unterscheiden zwischen dem, was beobachtbar ist, und dem, was auf Befragen geäußert wird. Darüber hinausgehend, ist zu vermuten, daß die "Theorie zum Vorzeigen" auch dadurch beeinflußt wird, wer fragt und wie gefragt wird. In Ergänzung zu Argyris und Schön nehme ich an, daß die Theorie der beruflichen Praxis nicht nur beeinflußt wird durch die Tatsache, daß sie nicht durch Beobachtung, sondern durch Befragung erhoben wird; auch die Art der Befragung, der Zweck, zu dem sie erfolgt, sowie die Person des Fragenden nehmen Einfluß auf das Ergebnis, wie dies für die anthropologische Feldforschung von Devereux (1972), für die Interviewsituation besonders von Rosenthal (1966), aufgezeigt wurde. Im vorliegenden Fall können über die konkrete Gestalt dieser Einflüsse nur Vermutungen angestellt werden. Ich nehme an, daß sowohl die Tatsache, daß Auskünfte über das professionelle Selbstverständnis einer Kollegin gegeben werden sollen, als auch die Tatsache, daß die Ergebnisse zur Veröffentlichung bestimmt sind, die Art der Selbstdarstellung gefärbt haben, und zwar in der Weise, daß die Beschreibung des eigenen Verhaltens in Gruppen zum einen idealisiert wurde im Sinne einer vermuteten Norm professionellen Verhaltens, zum anderen gefärbt wurde von dem Bedürfnis, zur Veröffentlichung bestimmte Aussagen über Gruppenarbeit und Gruppenleiter so zu gestalten, daß sie nicht geschäftsschädigend wirken können.

3.1 Fragestellung, Hypothesen und Untersuchungsplan

3.1.1 Zielorientierung als Ausdruck professionellen Selbstverständnisses

In einem Berufsfeld, wie dem der "people-changing groups"

(Lieberman, 1975, S. 166) und ihrer Leiter sind die Ziele wichtiger Ausdruck der beruflichen Orientierung des Gruppenleiters; die Gruppenbewegung und mit ihr das, was Gegenstand des Lernens und Ziel der Veranstaltungen war, hat im Laufe ihrer Entwicklung und Ausbreitung sich sehr verändert, so daß heute Vertreter ganz verschiedener Phasen dieser Geschichte gleichzeitig mit verschiedenen Methoden und Techniken arbeiten und unterschiedlich orientiert sind hinsichtlich dessen, was sie mit ihrer Arbeit erreichen wollen. Angesprochen sind hier nicht die operationalisierten - oder zumindest operationalisierbaren - Feinziele, die aufzustellen Sader und Schäuble (1972) von der Gruppendynamik fordern. Angesprochen sind vielmehr globale Zielorientierungen der Gruppenleiter, die weniger Arbeitsziele als "ideologische Trends" ausdrücken und gleichzeitig Auskunft darüber geben, welchem "Flügel" der Bewegung und welcher Phase ihrer Geschichte sie sich angehörig fühlen.

Lomranz, Lakin und Schiffman (1972) unterscheiden in ihrer in Kapitel 1 dargestellten Untersuchung drei Varianten von Sensitivity Training und Encounter, die historisch gewachsen seien, und die ihrer Meinung nach den augenblicklichen Stand der Gruppenbewegung kennzeichneten. Da diese Varianten nicht nur durch die Verwendung unterschiedlicher Methoden und Techniken gekennzeichnet sein sollen, sondern sich auch durch deutlich unterscheidbare Zielorientierung auszeichnen, möchte ich sie etwas ausführlicher beschreiben:

Variante 1: Interpersonal - Gruppal[15]

Diese Variante ist die historisch älteste. In Trainings dieser Art ist die Gruppe Zentrum der Ereignisse und wichtigstes Thema der Arbeit. Ausgehend von dem zunehmenden Gewicht, das das Arbeiten in Gruppen in vielen beruflichen Situationen erhält

---

[15] Die Bezeichnung der drei Varianten wurde entsprechend der Übersetzung durch Nellessen (1976, S. 170) vorgenommen.

und unter Berücksichtigung der Tatsache, daß viele Menschen in Gruppen arbeiten, ohne genügend über Vorgänge in diesen Gruppen zu wissen und darüber, wie sie selbst in verschiedenen Gruppensituationen durch ihr Verhalten den an sie gerichteten Forderungen besser gerecht werden können, bieten diese Veranstaltungen die Möglichkeit, direkt in den Alltag umsetzbares Wissen zu erwerben und verwendbare Erfahrungen zu machen. Die Betonung der Arbeit im Training liegt auf interpersonellen Vorgängen, auf der Behandlung von Problemen wie Rollenverteilung, Machtstruktur, Entscheidungsfindung, Auseinandersetzung mit Konformitätsdruck, Reden und Zuhören etc. Die interaktionellen Probleme einer Kooperationssituation werden direkt angegangen. Fragen nach den manifesten Vorgängen in der Gruppe und dem "wie" des eigenen Verhaltens wird die größte Aufmerksamkeit geschenkt. Der Trainer versucht, durch geeignete Intervention das Verständnis des Gruppen-Prozesses zu fördern. Die Beschäftigung mit intrapsychischen Mechanismen spielt eine untergeordnete Rolle. Das Ausdrücken von Emotionen per se wird nicht gefördert.

Diese Trainings nehmen für sich in Anspruch, daß sie es dem einzelnen ermöglichen, wirkungsvoller an kooperativer Arbeit sich zu beteiligen; darüber hinaus wollen sie den Teilnehmer in die Lage versetzen, innerhalb des sozialen Systems, in dem er arbeitet, Veränderungen in Gang zu setzen, die die Kooperation verbessern. Es soll ihm möglich werden, interaktionelle Probleme der betrieblichen Situation zu diagnostizieren und bei ihrer Lösung zu helfen.

Variante 2: Klinisch - Korrektiv

Unter dieser Überschrift fassen Lomranz et al. (1972) Veranstaltungen zusammen, die auch als "Therapie für Normale" (Weschler et al., 1962) bezeichnet wurden. Hier stehen nicht mehr Gruppenvorgänge im Mittelpunkt des Interesses, sondern der Einzelne mit seinen durch die Erlebnisse in der Gruppe und

durch die Beziehungen, in die er eintritt, hervorgerufenen Gefühlen und Befindlichkeiten. Wie geht er damit um, was macht ihm Schwierigkeiten, wo sitzen seine blinden Flecken, zu welchen Abwehrformen neigt er in welchen Situationen - diese und ähnliche Fragen beschäftigen Trainer und Teilnehmer. Jeder einzelne benutzt die Gruppe und die durch sie induzierten Beziehungen und Gefühle, die Sichtweise und die Kritik der anderen zum besseren Erkennen der eigenen Person.

Auch diese Variante hat einen deutlich ausgeprägten reflexiven Anteil; dieser bezieht sich jedoch,im Unterschied zu Typ 1, nicht auf den Gruppen-Prozeß, sondern auf die eigene Person. In diesen Gruppen spielen Feedback-Prozesse eine wichtige Rolle, werden Beziehungen deklariert und besprochen; dies geschieht weniger zur Klärung des Gruppen-Prozesses oder möglicher Interaktionsprobleme, sondern um über die eigene Person zu lernen .

Besonders wichtig für die Arbeit in dieser Art von Veranstaltung ist die Entstehung und Förderung eines Vertrauensklimas, das es den Teilnehmern gestattet, das Risiko des Versuchs einer öffentlichen Selbstexploration als erträglich und eingehbar zu erleben. Aufgabe des Trainers ist es, dieses Vertrauensklima zu fördern und zur Klärung und Durcharbeitung der emotionalen Probleme unterstützend beizutragen.

Variante 3: Persönlich - Expressiv

Die Vertreter dieser Variante zielen mit ihrer Art der Gruppenarbeit auf persönliches Wachstum durch Erweiterung des Erfahrungsraumes: Das Verstehen dessen, was vor sich geht, tritt zurück hinter dem emotionalen Austausch in der Begegnung mit einem anderen. Die Gruppe als ganze ist nicht mehr Gegenstand des Gesprächs, sondern oft wenig mehr als die Arena, in der die für den einzelnen wichtigen, intensiven Begegnungen stattfinden. Zur Rolle, die der Trainer dabei spielt, schreiben Lomranz et

al.:
"Trainers undertake directly to help participants relate to each other through emotionally intense confrontations of all kinds" (1972, S. 405).
Die stumme Isoliertheit des einzelnen in unserer Gesellschaft, seine Schwierigkeit, Gefühle zu empfinden und sie auszudrücken, sich anderen zu öffnen, seine abgestumpfte Fähigkeit zu sinnlicher Wahrnehmung und zu Genuß bilden den legitimierenden Überbau zu dieser Art von Veranstaltung. In ihr erhält das Fühlen und der Ausdruck von Gefühlen einen Wert an sich. Jede Art des persönlichen Ausdrucks,der persönlichen Mitteilung wird akzeptiert und begrüßt. Spontanes Handeln, Erweiterung des sinnlichen Erfahrungsraumes, neue Formen verbaler und nicht-verbaler Kommunikation werden gefördert und durch den Einsatz von Übungen und Spielmaterial erleichtert.

Das Fühlen, das spontane Handeln und das Erleben stehen im Vordergrund; Fragen der Reflexion, der Verarbeitung und des Verstehens treten zurück, da angenomme n wird, daß auch ohne eine Verarbeitung der Ereignisse ein Wiederentdecken und Artikulation der eigenen Empfindungswelt und die Fülle neuer sinnlicher Erfahrungen an sich bereits ein Wachstum der Persönlichkeit zur Folge haben.

Lomranz et al. nehmen an, daß jede dieser drei Varianten durch eine andere Zielorientierung des Leiters gekennzeichnet ist, wobei es sich in ihren Augen nicht um konkrete Arbeitsziele handelt, sondern um unterschiedliche "ideologische Trends"; für jede der drei von ihnen postulierten Varianten haben sie Zielbereiche formuliert. Diese insgesamt neun Zielbereiche ließen sie einschätzen von den von ihnen Befragten hinsichtlich der Wichtigkeit, die sie für die eigene Arbeit hätten. Es ergab sich eine Drei-Faktoren-Struktur der Zielratings, die die Hypothese von den drei Varianten deutlich unterstützte.

Sind die Zielorientierungen Ausdruck des professionellen Selbstverständnisses der Gruppenleiter - und damit auch existent losgelöst von konkreten Auftraggebern und dem Arbeitsvorhaben der jeweiligen Gruppe -so ist nach Merkmalen zu fragen, mit denen die Zielorientierung zusammenhängt. In Kapitel 2 wurde darauf hingewiesen, daß die Berufsorganisation, die den Zugang zu und Ausbildung für eine bestimmte "profession" regelt und überwacht, eine wichtige Quelle für die Vorstellungen ist, die jeder einzelne in bezug auf seine berufliche Tätigkeit und deren Ziel entwickelt, sofern diese Organisationen tatsächlich als Instanzen der beruflichen Sozialisation wirksam werden.

Eine weitere Quelle des Einflusses auf das berufliche Selbstverständnis der Gruppenleiter muß in den verschiedenen "Schulen" oder theoretischen Positionen vermutet werden, denen er sich zugehörig oder von denen er sich stark beeinflußt fühlt.

Im psychotherapeutischen Bereich verläuft die Gliederung in unterschiedliche Berufsvereine weitgehend entlang solch theoretischer Grenzen, so daß die Vereinszugehörigkeit gleichzeitig Schlüsse zuläßt über die theoretische Position. In den Organisationen für Gruppenleiter, die in Kapitel 2 exemplarisch dargestellt wurden, sind Vertreter vieler Positionen zusammengeschlossen, so daß die Vereinszugehörigkeit hier keinen Schluß zuläßt über die theoretische Orientierung des Betreffenden.

Nach der Bedeutung der theoretischen Position des einzelnen für die Ziele, an denen er sich bei seiner Arbeit orientiert, muß daher gesondert gefragt werden. Sind - wie hier behauptet wird - die Zielorientierungen der Gruppenleiter nicht so sehr Ausdruck konkreter Arbeitsvorhaben, sondern sind sie vielmehr Teil ihres Selbstverständnisses als Gruppenleiter, so muß erwartet werden, daß die Zielorientierung in Beziehung steht zu anderen, verhaltensbezogenen Aspekten des beruflichen Selbstverständnisses.

Aus diesen Überlegungen ergeben sich folgende Hypothesen:

Hypothese 1: Die Gruppe der Befragten zerfällt in drei Untergruppen, von denen jede durch die Präferenz bestimmter Zielorientierungen gekennzeichnet ist, entsprechend den Varianten 1, 2 und 3 (Feststellung der Häufigkeitsverteilung).

Hypothese 2: Die Struktur der erhobenen Zielorientierungen ist durch drei Faktoren zu beschreiben (Faktorenanalyse).

Hypothese 3: Gruppenleiter, die bei verschiedenen Organisationen ausgebildet wurden, unterscheiden sich in ihrer Zielorientierung (Varianzanalyse).

Hypothese 4: Gruppenleiter, die sich selbst als von unterschiedlichen theoretischen Positionen beeinflußt beschreiben, unterscheiden sich in bezug auf ihre Zielorientierung (Varianzanalyse).

Hypothese 5: Zwischen der Zielorientierung und Aspekten des selbst beschriebenen Verhaltens in der Gruppe besteht ein Zusammenhang (Signifikanzprüfung von Korrelationskoeffizienten).

3.1.2 Selbsteinschätzung des Leiterverhaltens als Ausdruck professionellen Selbstverständnisses

Wenn professionelle Sozialisation des Einzelnen den Prozeß benennt, in dessen Verlauf er die für seine Berufsausübung notwendigen Voraussetzungen erwirbt, so ist, auf die Gruppenleiter gewendet, zunächst zu fragen: Welches sind relevante Aspekte, mit Hilfe derer sich die Gruppenleiter sowohl beschreiben als auch voneinander unterscheiden lassen in einem zentralen Bereich ihrer Berufsausübung, nämlich in ihrem Verhalten als

Leiter einer Gruppe? Diese Frage wird recht unterschiedlich beantwortet. Lippitt und This z. B. (1970) sehen als die wichtigsten Aspekte der Leiterrolle folgende an:

- Initiator diagnostischer Trainingskonzepte
- diagnostischer Beobachter
- Innovator der Lernerfahrung (initiieren von Techniken und Methoden)
- Beschützer der Normen
- Initiator bestimmter Gruppennormen.

Diamond dagegen (1974) hält zur Beschreibung von Leiterverhalten folgende Dimensionen für geeignet:

- Aktivität versus Passivität
- individuelle versus interpersonelle Orientierung
- Ausmaß von Struktur, das der Leiter bietet
- Ausmaß, in dem Transfer betont wird.

Als Ergebnis ihrer empirischen Untersuchung gelangen Lieberman, Yalom und Miles (1973) zu vier "Grunddimensionen des Leiterverhaltens". Diese sind in Kapitel 1 beschrieben und sollen hier nur kurz in Erinnerung gerufen werden. Es handelte sich dabei um:

- Emotionale Stimulation - das Ausmaß, in dem der Leiter aggressive Provokation oder eigene Gefühle einsetzt, um die Teilnehmer dazu zu veranlassen, die ihren anzuzeigen.
- Caring - das Ausmaß, in dem der Leiter sich den Teilnehmern liebevoll und unterstützend zuwendet.
- Meaning Attribution - das Ausmaß, in dem der Leiter Ergebnisse und Erfahrungen in der Gruppe benennt und im Rahmen eines theoretischen Konzeptes verständlich macht.
- Executive Function - das Ausmaß, in dem der Leiter das Mangement der Gruppe übernimmt, so z. B. Arbeitsregeln setzt, die Zeit überwacht, Übungen vorschlägt und organisiert.

Diese empirisch ermittelten Aspekte des Leiterverhaltens habe ich um einige weitere ergänzt, die auf folgende Weise gewonnen wurden: Die vorhandene Literatur wurde auf Verhaltensanweisungen und Normen für den Gruppenleiter hin durchgesehen; ich

unterstelle, daß sich diese auf Verhaltensbereiche beziehen, die als relevant für die Arbeit des Gruppenleiters angesehen werden. Die Analyse einer Liste mit 139 teils ähnlichen, teils widersprüchlichen Verhaltensanweisungen für Gruppenleiter ergab vier weitere Aspekte des Leiterverhaltens, auf die besonders häufig Bezug genommen wurde.

Die Verhaltensaspekte, die ich meiner Befragung zugrunde gelegt habe, sind danach:

1. Direkte emotionale Stimulation (DS): das Ausmaß, in dem der Leiter versucht, die Teilnehmer durch Konfrontation, Herausforderung und Drängen zum Ausdrücken ihrer Gefühle zu bewegen.

2. Indirekte emotionale Stimulation (IS): das Ausmaß, in dem der Leiter versucht, die Teilnehmer zum Ausdrücken ihrer Gefühle zu bewegen dadurch, daß er selbst seine Gefühle offenlegt, seine persönlichen Werte und Einstellungen bekanntgibt, als Mitglied in der Gruppe teilnimmt - kurz, ein Modell für persönliche Offenheit abgibt und durch dieses intensive Sich-Einbringen die Teilnehmer zu Reaktionen zu veranlassen hofft.

3. Liebevolle Zuwendung (LZ): das Ausmaß, in dem der Leiter sich warm und akzeptierend, freundlich und unterstützend gegenüber den Teilnehmern verhält, im Gegensatz zu einem eher kühlen, sich unberührt und distanziert zeigenden Leiterverhalten.

4. Strukturierende Einwirkung (SE): das Ausmaß, in dem der Leiter sich als Manager der Gruppe versteht, d. h. Arbeitsregeln setzt und ihre Einhaltung überwacht, Übungen vorschlägt und organisiert.

5. Benennende Verdeutlichung (BV): das Ausmaß, in dem der Leiter die Bedeutung der Erfahrungen, die die Teilnehmer machen, benennt und erklärt und dabei Gefühle und auftretende Verhaltensweisen in rationale Begriffe übersetzt und die Gruppenerfahrung mit einem theoretischen Konzept unterlegt.

6. Praktische Orientierung (PO): das Ausmaß, in dem der Leiter sich explizit mit Problemen befaßt, die den Teilnehmern nach ihrer Heimkehr begegnen können; das Ausmaß, in dem er Gewicht darauf legt, die Bedeutung und die praktische Verwendbarkeit der Gruppenerfahrung für den normalen Alltag zu diskutieren und aufzuzeigen.

7. Focus I (Gruppe versus Individuum): das Ausmaß, in dem der Leiter seine Interventionen auf die ganze Gruppe oder auf den Einzelnen, seine Gefühle und Verhaltensweisen bezieht.

8. Focus II (Da-und-Dort versus Hier-und-Jetzt): das Ausmaß, in dem der Leiter das Gespräch über vergangene Lebenserfahrungen und unerledigte Probleme der Vergangenheit zuläßt bzw. fördert oder sich auf das beschränkt, was im Augenblick in der Gruppe geschieht.

Sind dies relevante Bereiche des Leiterverhaltens, so sind sie gleichzeitig Gegenstand der beruflichen Sozialisation und Bereiche, für die jeder einzelne ein Konzept beruflichen Handelns entwickeln muß. Da der Vorgang der Professionalisierung einerseits ein individueller Lernprozeß ist, andererseits sich dadurch auszeichnet, daß nicht ein beliebiges subjektives Verständnis des eigenen beruflichen Handelns erworben wird, sondern daß dieses Verständnis einer Gruppe von "professionals" zu eigen ist, zu der der "Lehrling" durch langsames Erwerben dieses Berufsverständnisses Zutritt erhält, dann ist wiederum nach den Quellen dieses Verständnisses zu fragen. Die Vorstellung, die die Gruppenleiter von ihrem beruflichen Verhalten

entwickeln, dürfte einerseits durch ihre Praxis selbst und durch den Austausch mit Kollegen beeinflußt sein, andererseits aber auch - so läßt sich aus den Überlegungen zur Professionalisierung folgern - durch die Art ihrer Ausbildung für diese Praxis. Psychotherapeutische oder gruppendynamische Ausbildung im Rahmen einer Institution oder eines dafür zuständigen Berufsverbandes erstreckt sich jeweils über mehrere Jahre und führt dazu, sofern sie Funktionen professioneller Sozialisation tatsächlicher erfüllt, daß Personen, die diese Ausbildung durchlaufen haben, sich in ihrem beruflichen Selbstverständnis von solchen unterschieden, die diese Ausbildung nicht durchlaufen haben.

Ausbildungsgänge, die von Organisationen mit unterschiedlichem Selbstverständnis und unterschiedlicher Intention getragen werden, haben, auch wenn sie für den gleichen Beruf ausbilden sollen, ein unterschiedliches berufliches Selbstverständnis zur Folge, da die ausbildende Organisation bestrebt sein muß, ihr Verständnis professioneller Praxis dem Auszubildenden zu vermitteln.

Sind Berufspraxis und Berufsausbildung wichtige Stifter professionellen Selbstverständnisses, so muß erwartet werden, daß besonders kompetente Gruppenleiter, d. h. solche, die über eine abgeschlossene Ausbildung und viel Erfahrung verfügen, ein anderes Konzept beruflichen Handelns haben als solche ohne Ausbildung und mit geringer Erfahrung. Zwar stellen Lieberman et al. (1973) fest, daß die Ausprägung auf den von ihnen gefundenen Dimensionen des Leiterverhaltens unabhängig von der theoretischen Orientierung des Leiters war; dies ist jedoch das Ergebnis von Beobachtung und Einschätzung des realen Verhaltens in der Gruppe. Im Gegensatz dazu dürfte das Konzept beruflichen Handelns deutlich durch die theoretische Orientierung der Befragten beeinflußt sein.

Aus diesen Überlegungen in bezug auf Bedingungen, die das Selbstverständnis der Leiter hinsichtlich ihres Verhaltens in der Gruppe beeinflussen, ergeben sich folgende Hypothesen:

Hypothese 6: Gruppenleiter mit einer abgeschlossenen psychotherapeutischen Ausbildung unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Selbsteinschätzung in den genannten Bereichen des Leiterverhaltens von solchen ohne diese Ausbildung (Varianzanalyse).

Hypothese 7: Gruppenleiter mit einer abgeschlossenen gruppendynamischen Ausbildung unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Selbsteinschätzung in den genannten Bereichen des Leiterverhaltens von solchen ohne diese Ausbildung (Varianzanalyse).

Hypothese 8: Gruppenleiter, die eine gruppendynamische Ausbildung bei verschiedenen Organisationen gemacht haben, unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Selbsteinschätzung in den genannten Bereichen des Leiterverhaltens (Varianzanalyse).

Hypothese 9: Gruppenleiter, die über eine abgeschlossene Ausbildung und viel Erfahrung verfügen, unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Selbsteinschätzung in den genannten Bereichen des Leiterverhaltens von denen, die keine abgeschlossene Ausbildung und nur geringe Erfahrung vorweisen (Varianzanalyse).

Hypothese 10: Gruppenleiter, die sich von unterschiedlichen theoretischen Orientierungen als stark beeinflußt beschreiben, unterscheiden sich in ihrer Selbsteinschätzung hinsichtlich der genannten Bereiche des Leiterverhaltens (Varianzanalyse).

3.1.3 Der Fragebogen

Zur Untersuchung dieser Hypothesen wurde ein dreiteiliger Fragebogen entwickelt, der Fragen nach der Zielorientierung und nach dem Verhalten in Gruppen enthielt und außerdem eine Reihe soziographischer Daten erheben sollte.[16]

3.1.3.1 Soziographische Daten

Da die deutschen Gruppenleiter bislang noch nicht Gegenstand einer Untersuchung waren und eine in jeder Beziehung unbekannte Gruppe darstellen, erschien es angebracht, nicht nur solche Daten zu erheben, die für eine Gruppierung der Befragten zur Untersuchung der Hypothesen notwendig waren, sondern darüber hinaus Informationen einzuholen, die eine erste Beschreibung dieser Berufsgruppe ermöglichen.

Im Kontext dieser Arbeit waren Daten zur Ausbildungssituation der Befragten besonders interessant. Die Fragen in diesem Bereich bezogen sich auf spezielle Ausbildungsgänge, die, über eine reguläre Berufsausbildung hinaus, die Gruppenleiter für ihre Tätigkeit besonders qualifizieren. Um die Erfahrung der Befragten zu ermitteln, wurde sowohl gefragt, seit wann die Betreffenden als Gruppenleiter arbeiteten als auch danach, wieviele Gruppen sie bereits selbständig geleitet hätten. Dies läßt zugleich Schlüsse über die Entwicklung und Ausbreitung der "Gruppenbewegung" zu.

Die theoretische Orientierung wurde mit einer multiple choice Frage erhoben; da die Befragten zudem gebeten waren, einen Vertreter dieser Orientierung zu nennen, war eine Überprüfung möglich. Zwei weitere Fragenbereiche bezogen sich auf den institutionellen Kontext, in dem die Gruppenleiter ihre Tätigkeit ausüben,und auf Ausmaß und Art ihrer Spezialisierung auf bestimmte Zielgruppen.

16 Vollständiger Fragebogen s. Anhang.

3.1.3.2 Fragen nach der Zielorientierung

Lomranz et al. (1972) haben zur Erhebung der Zielorientierung einen Fragebogen mit neun Items entwickelt. Jeweils drei Items repräsentierten die Zielorientierung einer der von ihnen angenommenen Trainingsvarianten.Diese Items wurden in einer umgearbeiteten, deutschen Verhältnissen angemesseneren Form zunächst in einem Vorversuch an zehn Kollegen verschickt, zusammen mit einer kurzen Beschreibung der drei Trainingsvarianten. Die Kollegen wurden gebeten, die neun Zielitems den drei Varianten zuzuordnen. Weitere Umarbeitungen und stilistische Veränderungen erwiesen sich als notwendig. Ein zweiter Versuch mit anderen Kollegen ergab, daß die Zielitems nun zweifelsfrei den drei Trainingsvarianten zugeordnet werden konnten. In ihrer endgültigen Form lauten die drei Items der Variante 1 (Interpersonal-Gruppal):

1. Im Training sollte das Schwergewicht auf dem Erwerb interpersoneller Kompetenz liegen, z. B. darauf, zu lernen, wie man sich wirkungsvoller an einer Gruppenarbeit beteiligt, wie man Kommunikationsfertigkeiten - besser zuhören, klarer formulieren - entwickelt. (Fragebogen-Item A)

2. Im Training sollte das Schwergewicht auf der Erkenntnis von Vorgängen in und zwischen Gruppen liegen, darauf, etwas über die Organisation und Dynamik von Gruppen zu lernen, z.B. Entscheidungsfindung und Problemlösung in Gruppen; Koalitionsbildung und Machtkämpfe zwischen Gruppen. (Fragebogen-Item C)

3. Im Training sollte das Schwergewicht auf der Analyse von und dem Umgang mit interaktionellen Problemen in sozialen Systemen liegen, z. B. darauf, die interpersonelle Kompetenz in Rollenbeziehungen zu erhöhen und in der eigenen Arbeitswelt besser fähig zu werden, interaktionelle Probleme zu diagnostizieren und Veränderungen zu planen. (Fragebogen-Item F)

Die drei Items der Variante 2 (Klinisch-Korrektiv) lauten:

1. Im Training sollte das Schwergewicht auf dem Verständnis der eigenen Gefühle liegen, z. B. darauf, zu erleben und zu verstehen, wie man mit eigenen Aggressionen und Abhängigkeitsbedürfnissen, mit Gefühlen des Angenommen- oder Zurückgewiesenwerdens umgeht. (Fragebogen-Item D)

2. Im Training sollte das Schwergewicht auf der Beschäftigung mit intrapsychischer Dynamik und persönlichen Problemen liegen, z. B. darauf, die eigenen Abwehrmechanismen in zwischenmenschlichen Beziehungen zu erkennen; zu lernen, innere Konflikte, in denen man sich befindet, zu diagnostizieren und zu benennen. (Fragebogen-Item G)

3. Im Training sollte das Schwergewicht auf der Beschäftigung mit dem Selbstkonzept liegen, z. B. darauf, Selbst- und Fremdbild zu explorieren, blinde Flecke aufzuhellen und die Fähigkeiten zu persönlichem Feedback zu entwickeln. (Item I)

Die drei Items der Variante 3 (Persönlich-Expressiv) lauten:

1. Im Training sollte das Schwergewicht auf der Entwicklung der Ausdrucks- und Mitteilungsfähigkeit liegen, z. B. darauf, Gefühle von Freude und Schmerz, Abneigung und Zuneigung zu zeigen; andere zu konfrontieren und sich der Konfrontation zu stellen; anderen einen Zugang zur eigenen Person zu ermöglichen. (Fragebogen-Item B)

2. Im Training sollte das Schwergewicht auf bewußtseinserweiternden und persönlichen Entfaltung ermöglichenden Erfahrungen liegen, z. B. darauf, die eigene Phantasie und Intuition besser und angstfreier zu nutzen; die Fähigkeit zu erweitern, ästhetische Erlebnisse zu genießen. (Item E)

3. Im Training sollte das Schwergewicht auf körperlich-sinnlicher Wahrnehmung liegen, z. B. darauf, die vielfältigen Wahrnehmungs- und Erlebnismöglichkeiten von Körper und Sinnen zu erweitern bzw. wiederzuentdecken; Entfremdung und Angst durch physischen Kontakt zu überwinden; nonverbale Kommunikationsformen zu erproben. (Fragebogen-Item H)

Zu Beginn des Fragebogens wurden die Befragten gebeten, alle Zielorientierungen, die ihnen in zufälliger Reihenfolge vorlagen, in eine Rangordnung zu bringen. Kriterium des Ranges sollte die Wichtigkeit jedes Zielitems für die eigene Arbeit sein.

Zu einem späteren Zeitpunkt wurde erneut nach den Zielorientierungen gefragt; diesmal sollte jedes Ziel auf einer 10-Punkte-Skala vom Likert-Typ (vgl. Friedrichs, 1973, S. 175) zwischen den Polen 1 = sehr wichtig und 10 = völlig unwichtig eingeschätzt werden. Im Unterschied zur üblicheren fünf-Punkte-Skala wurde eine längere Form gewählt, da für die mathematische Analyse der Daten die bei einer so kurzen Skala zu erwartende Ballung der Daten in dem sehr engen Mittelbereich ungünstig schien und vermieden werden sollte.

Durch die Aufforderung, zunächst eine Rangfolge der Zielitems zu erstellen, wurde garantiert, daß die Befragten sich tatsächlich mit jedem einzelnen Zielitem im Vergleich zu und in Absetzung von den übrigen beschäftigten; Einschätz-Skalen erlauben eine flüchtigere Betrachtung.

Die zugehörige Anweisung wurde an sechs Kollegen im Einzelversuch auf Verständlichkeit hin überprüft. Unklarheiten traten nicht auf.

3.1.3.3 Fragen nach dem Verhalten in Gruppen

Gruppenleiter versuchen, eine Lernsituation, ein "learning environment" herzustellen, das ihrer Meinung nach besonders günstig für die von ihnen intendierten Lernprozesse ist. Sie tun dies absichtlich. Ein entscheidendes Mittel zur Herstellung dieser Lernsituation sind sie selbst und ihr Verhalten in der Gruppe. Was sie tatsächlich in der Gruppe tun, hängt anscheinend nicht zwingend mit ihrer theoretischen Orientierung zusammen (vgl. die entsprechenden Ergebnisse von Lieberman et al., 1973). Wenn dagegen der Leiter eine günstige Lernsituation herzustellen bemüht ist, und wenn er selbst ein wichtiges Medium zur Herstellung dieser Situation ist, so ist zu erwarten, daß er ein Konzept seines eigenen Verhaltens in der Gruppe besitzt. Dieses Konzept ist geprägt von seiner theoretischen Orientierung, seiner professionellen Sozialisation und seiner praktischen Berufserfahrung. Nach ihm ist hier gefragt, wobei unterstellt wird, daß ganz verschiedene Konzepte sinnvoll mit Hilfe der folgenden acht Bereiche zu beschreiben sind:

- direkte emotionale Stimulation (DS)
- indirekte emotionale Stimulation (IS)
- liebevolle Zuwendung (LZ)
- strukturierende Einwirkung (SE)
- benennende Verdeutlichung (BV)
- praktische Orientierung (PO)
- Focus I (Gruppe versus Individuum)
- Focus II (Da-und-Dort versus Hier-und-Jetzt).

Diese Bereiche galt es, möglichst dicht an der realen Situation des Leiters in der Gruppe orientiert, zu erfassen. Für einen ersten Versuch wurden mit Hilfe von Tonbandaufzeichnungen einige kurze Gruppen-Situationen, entsprechend dem von Cohen und Smith (1972) vorgeschlagenen Schema geschildert. Diese Schilderungen brachen an einem kritischen Punkt ab; der Leiter war dann aufgefordert, zu intervenieren. Bei einer Erprobung an 10 Kollegen, die gebeten waren, mitzuteilen, ob sie an dieser

Stelle intervenieren würden und, wenn ja, was sie sagen würden, ergaben sich einige Probleme. Die größte Schwierigkeit bestand darin, daß die Beschränkung auf schriftliche Darstellung viele notwendige Daten, wie Atmosphäre, Tonfall, Gesichtsausdruck, nicht lieferte und daher eine klare Entscheidung für eine bestimmte Intervention nach Meinung der Kollegen nicht gut möglich sei. Nur mit Mühe ließen sich einzelne dennoch zur Angabe einer Intervention überreden. Da es sich hierbei um mir gut bekannte Kollegen handelte, stand zu befürchten, daß die Rücklaufquote bei einer Befragung mir unbekannter Gruppenleiter unvertretbar gering sein würde.

In einem zweiten Versuch wurden jeder der zehn so vollständig wie möglich beschriebenen Gruppen-Situationen drei mögliche Interventionen beigefügt, von denen jede Ausdruck eines anderen Arbeitskonzepts sein sollte. Hier erwies sich in der Erprobung die Schwierigkeit, Interventionen zu entwickeln, die einerseits mit genügender Klarheit einem bestimmten Arbeitskonzept entsprachen, andererseits aber nicht als diesem entsprechend durchschaubar waren, als unüberwindlich. Es mußte ein anderes Verfahren gewählt werden.

Moos (1974) hat, ausgehend von Arbeiten, die Pace und Stern (1958) in pädagogischen Instituten durchführten, einen Fragebogen entwickelt, der es gestattet, das soziale Klima in psychiatrischen Abteilungen zu erfassen und zu vergleichen. Er geht von der Annahme aus, daß Umgebungen ("environments") bestimmte, unterscheidbare "Persönlichkeiten" haben. Wenn es möglich ist, die Persönlichkeit eines Menschen zu erfassen, warum, so meint er, sollte es nicht möglich sein, Wege zur Erfassung und Beschreibung unterschiedlicher sozialer Umwelten zu finden? Moos identifizierte zunächst in intensiven Vorarbeiten 12 Aspekte, die die soziale Umwelt und die Atmosphäre psychiatrischer Abteilungen zu beschreiben erlauben. Jeder dieser Aspekte wurde in Form einfacher ja/nein-Fragen operationalisiert. Der resultierende Fra-

gebogen, die "Ward Atmosphere Scale" (WAS) enthält in seiner Endform 120 Items und gestattet es, das soziale Klima verschiedener psychiatrischer Behandlungsprogramme - "Settings" - zu beschreiben und die Sichtweise von Patienten und Staff zu vergleichen.[17]

Analog dieser Verfahrensweise wurden die genannten Aspekte des Gruppenleiter-Verhaltens in möglichst einfache ja/nein-Fragen übersetzt. Erleichtert wurde diese Arbeit dadurch, daß für einige der Aspekte - nämlich für diejenigen, die Ergebnis der Untersuchung von Lieberman et al. (1973) sind, - Operationalisierungen in Form von Verhaltensbeobachtungen ansatzweise vorlagen, da es sich dabei um Faktoren handelt, bei denen überprüft werden konnte, welche Items des Fragebogens für die Beobachter auf diesen Faktoren besonders hoch luden. Bei der Formulierung der Items wurde darauf geachtet, etwa die Hälfte in negativer Richtung zu formulieren, um die Neigung zur Zustimmung zu kontrollieren (acquiescence response set, vgl. Couch und Keniston, 1960). In seiner ersten Fassung hatte der so entwickelte Fragebogen 104 Items. Eine Diskussion des Fragebogens in dieser vorläufigen Form mit sechs Kollegen hatte einige Umformulierungen und die Verringerung der Items auf 78 zur Folge. In seiner endgültigen Form enthält der Fragebogen diese 78 Items in zufälliger Reihung. Die Auswertung wurde für sechs der acht Verhaltensaspekte - unter Berücksichtigung der negativ formulierten Items - so vorgenommen, daß häufig Zustimmung zu Items, die einen Verhaltensaspekt beschreiben, als eine hohe Ausprägung des betreffenden Aspekts verstanden wurde; nur die beiden Focus-Aspekte sind zweipolig angelegt.[18]

---

[17] Eine etwas veränderte Form der WAS ist 1976 vom Max-Planck-Institut für Psychiatrie in München zur Untersuchung von Drogenberatungsstellen verwandt worden.

[18] Eine Aufstellung der Items, gegliedert nach ihrer Zugehörigkeit zu den acht Verhaltensaspekten findet sich im Anhang.

Die Instruktion für diesen Teil des Fragebogens wurde in vier Einzelversuchen erprobt, ohne daß Änderungen notwendig geworden wären.

3.1.4 Die Stichprobe

Der Fragebogen wurde an 410 Personen verschickt. Die Zusammenstellung dieser Stichprobe stieß auf erhebliche Schwierigkeiten. Kennzeichnend für die Situation in der BRD und anderswo ist, daß die vielen im Bereich der Gruppenarbeit neu entwickelten Methoden und Techniken zur Zeit eine klare Unterscheidung zwischen therapeutischer und nicht-therapeutischer Gruppenarbeit nicht zulassen (vgl. Smith, 1975, S. 598). Bei der Formulierung meines Anschreibens an die potentiellen Teilnehmer der Erhebung habe ich daher den mich interessierenden Adressatenkreis folgendermaßen definiert:
"Wenn Sie nur therapeutisch arbeiten, d. h. mit Personen, die sich selbst als krank bezeichnen und zu Ihnen kommen, um geheilt zu werden, wenn Sie nur mit Bewegungs-,Entspannungs- und Massage-Methoden arbeiten, wenn Sie nur meditative Verfahren anwenden, ...gehören (Sie) nicht zur Gruppe derer, die ich ansprechen möchte.
Wenn Sie dagegen gruppendynamische Laboratorien, Encounter-Gruppen, Sensitivity Trainings, Selbsterfahrungs-Gruppen, Marathon-Gruppen leiten, wenn Sie Kommunikationstrainings, Konflikttrainings, Kooperationstrainings durchführen, kurz, wenn Sie Gruppen leiten, die sich mit dem Erleben und den Gefühlen der Mitglieder befassen, und in denen das Verhalten der Beteiligten und ihre Beziehungen untereinander Gegenstand des Gesprächs sind, ohne daß diese Gruppen sich als therapeutische Gruppen verstehen, dann gehören Sie zu denen, die ich befragen möchte." (S. Anhang, Anschreiben zum Fragebogen).

Mein Interesse war, möglichst viele Personen, die in der oben beschriebenen Weise mit Gruppen arbeiten, für die Erhebung aus-

findig zu machen. Den "Grundstock" meiner Stichprobe bildeten die Mitglieder der Sektion Gruppendynamik des DAGG, der Deutschen Gruppenpsychotherapeutischen Gesellschaft, Fachbereich Gruppendynamik (DGG) und des AGIB. Während eines halben Jahres habe ich systematisch den Anzeigenteil von drei überregionalen Tageszeitungen ausgewertet und auf all jene Anzeigen geschrieben, die Gruppen der oben geschilderten Art anboten. Ebenso habe ich mich schriftlich an alle Kollegen aus größeren Städten gewandt mit der Bitte, mich auf Personen in ihrer Umgebung hinzuweisen, von denen ihnen bekannt sei, daß sie Gruppen-Veranstaltungen durchführen. Eine letzte Quelle der Information schließlich waren die Vorlesungsverzeichnisse aller westdeutschen Universitäten und Hochschulen.

Die auf diese Weise zustande gekommene Stichprobe ist nur schwer auf ihre Repräsentativität hin zu beurteilen. Ich vermute, daß sie in einigen Bereichen - Universität, hauptberufliche Gruppenleiter, Großstädte - nahezu vollständig ist, andere Bereiche dagegen - Aktivitäten in der Provinz, Inserenten von Kleinanzeigen - dürften nach meiner Einschätzung unterrepräsentiert sein.

3.1.5 Elektronische Datenverarbeitung

Alle Rechnungen wurden auf dem IBM-Computer 360/91 des Max-Planck-Instituts für Plasmaphysik in Garching unter Verwendung von Programmen des Statistical Package for the Social Sciences (SPSS; Nie, Bent und Hull, 1970) durchgeführt. Die SPSS-Programme sind in der Computer-Sprache FORTRAN IV geschrieben.

3.2 Ergebnisse

3.2.1 Der Rücklauf

Der Fragebogen wurde an 410 Gruppenleiter verschickt. Von diesen sandten 165 (40,2%) einen ausgefüllten Fragebogen rechtzeitig zurück; 208 (50,7%) reagierten nicht; 37 (9,1%) antworteten zwar, aber entweder nicht rechtzeitig,oder um mitzuteilen, daß sie aus unterschiedlichen Gründen nicht in der Lage seien, den Fragebogen auszufüllen. Eine Rücklaufquote von 40% entspricht der bei postalisch verschickten Fragebogen zu erwartenden (vgl. Anger, 1969).

Um Gründen für ein Ausfüllen oder Nicht-Ausfüllen des Fragebogens auf die Spur zu kommen, wurden diejenigen, die einen Fragebogen zurückgeschickt hatten, mit denjenigen, die nicht reagiert hatten, verglichen hinsichtlich der Merkmale, die mir von beiden Gruppen bekannt waren. Dabei handelt es sich um
- die Geschlechtszugehörigkeit
- die Tatsache, ob und, wenn ja, in welchem Gruppenleiterverein die Befragten organisiert sind
- die Tatsache, ob die Befragten mir persönlich bekannt sind.

Ein Vergleich der "Gesamtgruppe" von N = 373 (Personen, die den Fragebogen beantwortet haben, und solchen, die nicht reagiert haben) mit der Untergruppe derer, die den Fragebogen beantwortet haben (N = 165) ergab hinsichtlich der oben genannten Merkmale folgendes Bild:

Tabelle 1

	Gesamtgruppe		FB beantwortet	
weiblich	121	(32.4%)	50	(30.3%)
männlich	252	(67.6%)	115	(69.7%)
	373	100	165	100
davon				
nicht organis.	178	47.7%	81	49.1%
organisiert	195	52.3%	84	50.9%
	373	100	165	100
davon				
im AGIB	92	47.1%	40	47.6%
im DAGG	62	31.8%	37	44.1%
im DGG	41	21.1%	7	8.3%
	195	100	84	100
persönlich bekannt	73	19.5%	49	29.8%
nicht bekannt	300	80.5%	116	70.2%
	373	100	165	100

In zwei Punkten weicht die Gruppe derer, die den Fragebogen beantwortet haben, deutlich von der Gesamtgruppe ab: DAGG-Mitglieder sind überrepräsentiert, DGG-Mitglieder unterrepräsentiert. Ebenfalls überrepräsentiert sind die Personen, die mir persönlich bekannt sind. Da diese größtenteils auch DAGG-Mitglieder sind, ist nicht zu entscheiden, ob die Vereinszugehörigkeit oder die persönliche Bekanntschaft ausschlaggebend für ihre Entscheidung waren, den Fragebogen zu beantworten.

Am deutlichsten erkennbar ist die Neigung von Mitgliedern der DGG, den Fragebogen nicht zu beantworten.

3.2.2 Die Gruppenleiter als soziale Gruppe: beschreibende Daten

Da über soziographische Merkmale von Gruppenleitern bisher nichts bekannt ist, soll zunächst diese Gruppe anhand der erhobenen Daten beschrieben werden. Die Ergebnisse wurden, sofern möglich, in Beziehung gesetzt zu den Merkmalen anderer Berufsgruppen bzw. der Gesamtbevölkerung.

3.2.2.1 Alter und Geschlecht

Das Alter der Befragten liegt zwischen 21 und 67 Jahren, bei einem Mittelwert von 36,6 und einer Standardabweichung von 0.636. 115 der Befragten sind Männer (69,7%), 50 (30.3%) sind Frauen. Dieses Ergebnis weicht von dem zweier amerikanischer Untersuchungen ab: Lomranz et al. (1972) fanden, daß 87% der von ihnen Befragten männlich waren; Sechrest und Bootzin (1975), die Psychologen, die Encounter-Gruppen leiteten mit solchen, die dies nicht taten, verglichen (alle waren APA-Mitglieder) fanden, daß der Anteil der Frauen an der erstgenannten Gruppe signifikant geringer war als an der zweiten (18 bzw. 26%). Unter den deutschen Gruppenleitern sind Frauen stärker vertreten.

3.2.2.2 Formale Qualifikation und Erfahrung

Eine häufig zu findende Einschätzung ist es, daß Gruppenleiter ohne angemessene Ausbildung, "selbsternannt" ihrer Tätigkeit nachgehen. Es ist zu prüfen, inwieweit diese Einschätzung auf die von mir untersuchte Gruppe zutrifft.

Tabelle 2

Die Frage nach dem Beruf ergab folgende Verteilung:

Beruf	Anzahl	Prozent
Psychologe	72	43,6
Pädagoge	30	18,2
andere soziale Wissenschaften	19	11,5
Sozialarbeiter	10	6,1
Theologe	14	8,5
Mediziner	10	6,1
andere	7	4,2
ohne Angabe	3	1,8
Summe	165	100,00

Ohne daß danach gefragt war, teilten 51 der Befragten (30.9%) mit, daß sie promoviert seien; 25 (15.4%) machten Angaben über ein Zweitstudium. Angaben darüber, wieviele Akademiker promoviert sind, waren nicht zu erhalten, jedoch läßt eine andere Information vermuten, daß der Anteil der Promovierten unter den von mir Befragten ungewöhnlich hoch ist: Von allen im Jahre 1973 durchgeführten akademischen Abschlußprüfungen (Staats-, Diplom- und Doktorprüfungen) waren nur 12.1% Doktorprüfungen).[19]

Drei Fragen bezogen sich auf den Erwerb zusätzlicher (zum Studium) Qualifikationen, die mit der Tätigkeit als Gruppenleiter in Beziehung stehen. Gefragt war nach psychotherapeutischer (pt) und gruppendynamischer (gd) Ausbildung sowie nach anderen Ausbildungsgängen innerhalb derer die Befragten Wissen und Fertigkeiten erworben haben, die sie als für ihre Arbeit mit Gruppen relevant betrachten. Das Ergebnis sieht folgendermaßen aus:

19) Quelle: Statistisches Jahrbuch der Bundesrepublik Deutschland, 1976, S. 110.

Tabelle 3

	pt	%	gd	%	andere	%
nein	93	56.3	62	37.6	118	71.5
ja	72	43.7	103	62.4	47	28.5
	165	100	165	100	165	100
davon abgeschlossen	45	62.5	38	36.9	24	51.1
unabgeschlossen	25	34.7	60	58.2	18	38.3
abgebrochen	2	2.8	5	4.9	5	10.6
	72	100	103	100	47	100

Während bei der Frage nach der psychotherapeutischen Ausbildung die Betrachtung der Trägerorganisationen deutlich einen psychoanalytischen (N=25), einen gesprächstherapeutischen (N=27) und eine verhaltenstherapeutischen (N=7) Schwerpunkt ergibt, spiegeln die Antworten auf die Frage nach den Trägern der gruppendynamischen Ausbildung die vorhandene Vielfalt: es wurden 18 deutsche und ausländische Träger genannt, von denen einige keinen formalisierten Ausbildungsgang anbieten. 47 Personen nannten die Sektion Gruppendynamik des DAGG als Ausbildungsträger, 17 Personen den AGIB. Dies zeigt, daß der Begriff "Ausbildung" von den Befragten relativ großzügig ausgelegt wurde, da der AGIB erst seit einigen Monaten eine systematische Ausbildung anbietet; da nur 37 DAGG-Mitglieder meinen Fragebogen beantwortet haben und alle dort in Ausbildung Befindlichen auch Mitglieder des Vereins sind, ist auch die Tatsache, daß 47 Personen den DAGG als Ausbildungsträger nennen, erstaunlich.

Auf die Frage nach anderen Ausbildungsgängen wurden 16 Methoden und Techniken genannt, am häufigsten die themenzentrier-

te Interaktionelle Methode (TZI, N=9), eine Supervisoren-Ausbildung (N=7) und Psychodrama-Ausbildung (N=6).

Für den Ausbildungsstand der Befragten insgesamt ist kennzeichnend, daß einerseits viele als Gruppenleiter tätig sind, ohne bereits ihre Ausbildung abgeschlossen zu haben, daß andererseits Mehrfachausbildungen häufig sind:

Tabelle 4

Ausbildungsstand	Anzahl	Prozent
ohne jede Ausbildung	22	13.3
ohne abgeschlossene Ausbildung	67	40.6
mit abgeschlossener Ausbildung	76	44.1
	165	100
davon		
mit 1 abgeschl. Ausbildung	45	59.2
mit 2 " " en	30	39.4
mit 3 " " en	1	1.4
N =	76	100

Die Befragten zeichnen sich ferner durch große Aus- und Fortbildungsanstrengungen aus. 95 (57.6%) Personen befanden sich zum Zeitpunkt der Befragung in einem noch unabgeschlossenen Ausbildungsgang.

Es wurden zwei Indikatoren für die berufliche Erfahrung der Gruppenleiter erhoben: Sie wurden gefragt, seit wieviel Monaten sie als Gruppenleiter tätig seien, und danach, wieviele Gruppen sie selbständig geleitet hätten. Die Länge der Erfahrung schwankt zwischen zwei und 240 Monaten. Der Mittelwert der Verteilung liegt bei 54.3, mit einer Standardabweichung von 32.49 und einem Median von 48.43. Die von mir Befragten

sind also im Mittel etwa vier bis viereinhalb Jahre als Gruppenleiter tätig. Rechnet man zurück, um welche Jahre es sich jeweils handelt, so ergibt sich, daß:

- 10.8% der Gruppenleiter ihre Arbeit in den Jahren 1967 - 69 begannen,
- 51,5% in den Jahren 1970- 72 neu hinzukamen und
- 34.5% in den Jahren 1973 - 75 ihre Arbeit mit Gruppen aufnahmen.

Diese Zahlen machen sowohl die Ausbreitung der Gruppen-Bewegung in der BRD deutlich als auch den Tatbestand, daß die Zahl der neu tätig werdenden Gruppenleiter in den vergangenen zwei Jahren sichtbar zurückgegangen ist.

Die Frage nach der Anzahl selbständig geleiteter Gruppen ergibt eine Verteilung mit einem Mittelwert von 42.6, einer Standardabweichung von 58.2 und einem Median von 20.1. Die Zahl der selbständig geleiteten Gruppen schwankt zwischen 2 und"über 400".

Die Beziehung zwischen den beiden Erfahrungsindikatoren ist zwar positiv - die Berechnung der Korrelation (Pearson's) ergab r = 0.4987 (signifikant auf dem 1%-Niveau) - jedoch kann bei 25% gemeinsamer Varianz nur von einem losen Zusammenhang gesprochen werden. Offensichtlich gibt es eine Reihe von Gruppenleitern, die zwar schon lange eine entsprechende Tätigkeit ausüben, dies aber nur gelegentlich und in großen Abständen tun.

Es erschien interessant, diejenigen ohne jede Ausbildung, die sich auch zur Zeit in keinem Ausbildungsgang befinden, hinsichtlich der beiden Erfahrungsindikatoren mit der Gesamtgruppe zu vergleichen. Es war zu erwarten, daß Personen ohne jede Ausbildung für eine Tätigkeit diese, wenn überhaupt, so doch relativ selten ausüben würden. Die Ergebnisse bestätigen diese Erwartung jedoch nicht:

Tabelle 5

	ohne Ausbildung (N=22)	Gesamtgr. (N=165)
Erfahrung in Monaten	47.45	54.30
Anzahl selbständig geleiteter Gruppen	49.37	42.64

Zwar haben diejenigen ohne jede Ausbildung im Verhältnis zur Gesamtgruppe etwas später begonnen, als Gruppenleiter zu arbeiten, sie blicken jedoch auf eine - im Verhältnis zur Gesamtgruppe - größere Zahl von selbständig geleiteten Gruppen zurück. Beide Differenzen wurden auf ihre Signifikanz hin überprüft (Kolmogoroff-Smirnow Test für die Güte der Anpassung, vgl. Lienert, 1962, S. 158), die Unterschiede erwiesen sich jedoch als nicht bedeutsam. Ein sich abzeichnender Trend wurde allerdings durch ein anderes Verfahren deutlich: Um ein Bild von der Häufigkeit der Arbeit als Gruppenleiter zu gewinnen, wurden die beiden Erfahrungsindikatoren ins Verhältnis gesetzt. Der so gewonnene "Aktivitätsindex" - Anzahl geleiteter Gruppen in der Zeit - beträgt für die Personen ohne jede Ausbildung $i = 1.04$, für die Gesamtgruppe $i = 0.79$. Diejenigen ohne Ausbildung arbeiten also - im Verhältnis zur Länge ihrer Erfahrung - erheblich häufiger mit Gruppen als die Gesamtgruppe.

3.2.2.3 Theoretische Orientierung

Die Beantwortung der Frage 9: "Welche der folgenden theoretischen Orientierungen hat Sie bei Ihrer Arbeit mit Gruppen am meisten beeinflußt?", forderte eine eindeutige Festlegung. In Kommentaren brachten einige der Befragten zum Ausdruck, daß sie im Laufe ihrer Entwicklung von verschiedenen theoretischen Positionen stark beeinflußt worden seien, und daß ihre persönliche Arbeitsweise Resultat der Auseinandersetzungen

mit unterschiedlichen Standpunkten sei. Dennoch haben sich alle, mit Ausnahme von 8 Personen, festgelegt:

Tabelle 6:

Theoretische Orientierung	Anzahl	Prozent
Lerntheorie	5	3.0
Sozialpsychologie	48	29.1
Soziologie	2	1.2
Psychoanalyse	32	19.4
Humanistische Psychologie	60	36.4
andere	10	6.1
ohne Antwort	8	4.8
N =	165	100.00

Die drei am häufigsten genannten Richtungen (Sozialpsychologie, Psychoanalyse, Humanistische Psychologie), die zusammen 34.9% der Befragten erfassen, haben mir im weiteren als Gruppierungsmerkmale gedient.

3.2.2.4 Institutioneller Rahmen und Spezialisierung

Bei der Frage nach dem institutionellen Rahmen, innerhalb dessen die Gruppenleiter ihre Arbeit ausüben, waren vier Alternativen zur Auswahl geboten:

- freiberuflich
- ausschließlich im Anstellungsverhältnis bei einer Institution
- angestellt bei einer Institution und nebenberuflich
- nur nebenberuflich.

Die Antworten verteilen sich folgendermaßen:

Tabelle 7

Instit. Rahmen	Anzahl	%
freiberuflich	29	17.6
nur Institution	22	13.3
Institution u. nebenberuflich	90	54.5
nur nebenberuflich	17	10.3
ohne Angabe	3	1.8
trifft nicht zu[20]	4	2.5
N =	165	100.00

Auffallend ist der Anteil der freiberuflich Tätigen, der, verglichen mit dem Anteil der Selbständigen an der Gesamtzahl der Erwerbstätigen (9.8%)[21] sehr hoch ist. Für mehr als die Hälfte der Befragten (N = 112 = 64.8%) ist die Arbeit mit Gruppen Teil einer beruflichen Tätigkeit, die sie als Arbeitnehmer im Beamten- oder Angestelltenverhältnis erbringen. Da die meisten Institutionen eine umschriebene Arbeitsaufgabe und eine ebenso umschriebene Zielgruppe haben, stand zu vermuten, daß die Spezialisierung der Befragten auf bestimmte Zielgruppen hoch sei. Die Ergebnisse bestätigen diese Vermutung. Die Frage, ob sie überwiegend mit bestimmten Teilnehmer-Gruppen arbeiteten, beantworteten die Befragten wie folgt:

Tabelle 8

best. Zielgruppe	Anzahl	%
ja	122	73.9
nein	40	24.3
ohne Angabe	3	1.8
	165	100.00

[20] Auf vier der Befragten traf keine der angebotenen Möglichkeiten zu. Sie sind Studenten, die sich weder als freiberuflich tätig, noch als angestellt bezeichnen mochten.

[21] Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie A, Volkszählung vom 27.5.1970, Heft 20, S. 262.

Die Frage, um welche Zielgruppen es sich insbesondere handele, ergab in der Beantwortung folgendes Bild:

Tabelle 9

Zielgruppe	Anzahl	%
Universitätsangehörige (Dozenten, Studenten)	23	13.9
Lehrer	16	9.3
Sozialarbeiter	13	7.9
mehrere der o.g. Gruppen	47	28.5
kirchliche Mitarbeiter	5	3.0
Personen aus der Industrie	8	4.8
andere	6	3.6
ohne Angabe	5	3.0
trifft nicht zu	40	24.2
N =	165	100.00

Es findet jedoch nicht nur eine Spezialisierung hinsichtlich der Zielgruppe statt, sondern nach Angaben der Befragten werden auch die Veranstaltungen speziell auf die Bedürfnisse und die besonderen Probleme dieser Zielgruppe ausgerichtet. Die entsprechende Frage wurde von 104 derjenigen, die für spezielle Gruppen arbeiten (N = 122), bejaht. Nur N = 18 (14.8%) geben an, daß sie zwar für spezielle Gruppen arbeiten, daß sie aber ihre Veranstaltungen nicht speziell auf diese Gruppen ausrichten.

Diese weit verbreitete Spezialisierung läßt den Schluß zu, daß die in den Anfängen der "Gruppen-Bewegung" vorherrschende Gestalt des Gruppenleiters, der für jedermann, und zwar für jedermann auf die gleiche Weise arbeitete, im Selbstverständnis der Befragten kaum mehr existiert und abgelöst wurde von dem

Konzept, die Arbeit auf bestimmte Zielgruppen auszurichten und mit spezifischen Veranstaltungen bestimmte - seien es private oder berufliche - Problembereiche anzugehen. Ausdruck dieser Entwicklung ist unter anderem auch das Qualifikationsmodell des AGIB, das die Orientierung des Gruppenleiters an den Problemen eines umrissenen Berufsfeldes zur Bedingung macht (vgl. Kapitel 2).

3.2.2.5 Der "modale"Gruppenleiter

Faßt man die Ergebnisse aus den soziographischen Daten zu einem Gesamtbild zusammen, so ist der "modale" Gruppenleiter, d. h. der, der relativ am häufigsten anzutreffen ist, durch folgende Merkmale charakterisiert:

Der Gruppenleiter ist - wie der Name schon sagt - ein Mann. Er ist Mitte 30 und entweder Psychologe oder Pädagoge. Er hat keine psychotherapeutische Zusatzausbildung; eine gruppendynamische Ausbildung hat er, wenn nicht abgeschlossen, so doch zumindest begonnen. Träger dieser Ausbildung ist ein entsprechender Verein in der BRD, in der Regel der DAGG, der AGIB oder die DGG. Die Ausbildung erfolgt nach Abschluß des Studiums. Der Gruppenleiter hat etwa 3 bis 5 Jahre Erfahrung in dieser Art von Arbeit und hat bereits 10 bis 30 Gruppen selbständig geleitet. Er ist in seiner Arbeit von Theorien und Methoden der humanistischen Psychologie oder der Sozialpsychologie beeinflußt. In der Regel hat der Gruppenleiter eine gesicherte Existenz: er ist angestellt oder verbeamtet, und seine Arbeit mit Gruppen ist Teil seiner hauptberuflichen Tätigkeit; daneben aber veranstaltet er auch Gruppen in eigener Regie. Er hat sich auf bestimmte Zielgruppen spezialisiert - bestimmte Berufsgruppen - aber meist nicht nur auf eine, sondern auf mehrere, die allerdings alle selbst in Berufen des Lehrens und Helfens tätig sind. Der Gruppenleiter versucht, den besonderen Problemen dieser Berufsgruppen Rechnung zu

tragen, indem er seine Veranstaltungen speziell für sie konzipiert.

3.2.3 Zielorientierung der Gruppenleiter: Ergebnisse

Die Befragten waren aufgefordert, die neun Zielorientierungen in eine Rangfolge zu bringen danach, welche Wichtigkeit sie für die eigene Arbeit besäßen. Diese Ordnung der Ziele, die sich durch den Zwang auszeichnet, Abstufungen hinsichtlich der Wichtigkeit vorzunehmen, erlaubt die Errechnung einer mittleren Rangfolge der Ziele für die Gesamtgruppe (vgl. Tabelle 10).

Tabelle 10 - Rangfolge der Ziele

Rang	Ziel	$\bar{m}$ Rangplatz
1	D	3.798
2	A	4.049
3	F	4.129
4	B	4.209
5	I	4.509
6	C	4.528
7	G	5.847
8	E	6.515
9	H	7.313

Danach ist für die Gesamtheit der Befragten das wichtigste Ziel ihrer Arbeit, daß die Teilnehmer an den Veranstaltungen ihre eigenen Gefühle besser verstehen lernen (Ziel D); als am wenigsten wichtig erscheint es ihnen, daß die Teilnehmer neue Erfahrungen im Bereich körperlich-sinnlicher Wahrnehmung machen.

Die Befragten waren noch ein zweites Mal gebeten, Aussagen zu

ihrer Zielorientierung zu machen, diesmal in dem sie jeden Zielbereich auf einer 10-Punkte-Ratingskala nach seiner Wichtigkeit einzustufen hatten, wobei die Endpunkte der Skala mit

1 = sehr wichtig und
10 = völlig unwichtig

beschrieben waren. Diese doppelte Form der Erhebung wurde gewählt, da einerseits die Erstellung einer Rangfolge sicherstellt, daß eine inhaltliche Auseinandersetzung mit jedem Item, für sich allein und in Beziehung zu allen anderen Items erfolgt; andererseits war für die weitere Verrechnung der Daten Intervallskalenqualität Voraussetzung, die im Falle von Ratings eher anzunehmen erlaubt ist (vgl. Nie, Bent und Hull, 1972).

Da sich die Korrelationen zwischen Rängen und Ratings als befriedigend hoch erwiesen (vgl. Tabelle 11) stützt sich die weitere Analyse der Daten überwiegend auf die Ergebnisse der Ratings.

Tabelle 11 - Korrelationen Rang und Rating (Spearman's rho)

Variablenpaar	rho	p
Rang 1 mit Rating 1	.7349	.001
Rang 2 mit Rating 2	.6399	.001
Rang 3 mit Rating 3	.7468	.001
Rang 4 mit Rating 4	.4815	.001
Rang 5 mit Rating 5	.4888	.001
Rang 6 mit Rating 6	.7278	.001
Rang 7 mit Rating 7	.6265	.001
Rang 8 mit Rating 8	.6466	.001
Rang 9 mit Rating 9	.5894	.001

3.2.3.1 Zur Struktur der Zielorientierungen

Die von Lomranz et al. (1972) unterschiedenen Trainingsvarianten sind unter anderem dadurch gekennzeichnet, daß in ihnen verschiedene Ziele erreicht werden sollen. Variante 1 (interpersonal-gruppal) ist durch die Ziele A,C und F gekennzeichnet; Variante 2 (korrektiv-klinisch) durch die Ziele D, G und I; Variante 3 (persönlich-expressiv) durch die Ziele B, E und H. Gemäß Hypothese 1 wurde erwartet, daß die Gesamtgruppe der Befragten in drei Untergruppen zerfällt, von denen jede die Ziele einer bestimmten Variante für besonders wichtig hält. Durch Auszählung wurden die Personen identifiziert, die den drei Zielen einer der Varianten die drei ersten Rangplätze zugeordnet hatte. Danach ergab sich für die
Ziele der Variante 1 eine Gruppe von N = 32 Personen,
die Ziele der Variante 2 eine Gruppe von N = 8 Personen,
die Ziele der Variante 3 eine Gruppe von N = 2 Personen.
Da somit 122 von 165 Befragten keiner der drei Gruppen zuzuordnen sind, muß Hypothese 1 zurückgewiesen werden.

Weitere Anhaltspunkte dafür, daß die Struktur der Zielorientierung der von mir Befragten von den Ergebnissen Lomranz' et al. (1972) abweicht, ergab eine Faktorenanalyse der Zielratings. Hier wurde, entsprechend Hypothese 2 erwartet, daß diese Struktur durch drei Faktoren gekennzeichnet sei. Im Gegensatz dazu zeigte die nach Varimax rotierte Faktorenmatrix zwei Faktoren, von denen der erste 58.1, der zweite 41.9% der Varianz erfaßt (vgl. Tabelle 12).

Tabelle 12 - Faktorenmatrix der Zielratings

Ziel	Faktor 1	Faktor 2
A	0.06125	0.58140
B	0.55463	0.08904
C	- 0.21382	0.86640
D	0.65489	0.03421
E	0.62490	- 0.13997
F	- 0.01783	0.61145
G	0.49310	0.00792
H	0.62609	- 0.24994
I	0.34278	0.26805

Berücksichtigt man nur Faktorenladungen ≥ 0.5, so ist der Faktor 1 durch die Ziele B, D, E und H beschrieben, der Faktor 2 durch die Ziele A, C und F. Den durch Faktor 1 erfaßten Bereich der Zielorientierung möchte ich "Erweiterung persönlicher Erfahrung" benennen, den durch Faktor 2 charakterisierten Bereich "Erweiterung interpersoneller Kompetenz". Da, entgegen der Erwartung, statt drei Faktoren zwei als kennzeichnend für die Struktur der Zielratings aufgefunden wurden, ist Hypothese 2 zurückzuweisen.

3.2.3.2 Zur Beziehung zwischen Zielorientierung und Ausbildungsorganisation

Es wurde mit Hypothese 3 angenommen, daß Gruppenleiter, die bei verschiedenen Organisationen ausgebildet wurden, sich in ihrer Zielorientierung unterscheiden, da postuliert wurde, daß diese Zielorientierungen weniger praktische Arbeitsziele sind als vielmehr "ideologische Trends" repräsentieren, und daß die Träger der beruflichen Sozialisation auf deren Entwicklung - entsprechend dem eigenen Selbstverständnis - Einfluß nehmen.

Die Daten ließen die Bildung von zwei Gruppen zu, deren Zielratings mit Hilfe von Varianzanalysen auf ihre Unterschiedlichkeit hin überprüft wurden. Gruppe 1 (N = 47) besteht aus Personen, die ihre gruppendynamische Ausbildung bei der Sektion Gruppendynamik des DAGG absolviert haben oder sich dort zur Zeit in Ausbildung befinden. Gruppe 2 (N = 17) setzt sich zusammen aus Personen, die den AGIB als ausbildende Organisation angeben.

Der Vergleich der Zielratings für diese beiden Gruppen ergab folgendes Bild:

Tabelle 13 - Vergleich Zielratings bei unterschiedlichen Ausbildungsorganisationen

Ziel	f ratio	p	$\bar{m}$ 1	$\bar{m}$ 2
A	2.299	.131	3.340	2.471
B	0.203	.657	3.043	2.824
C	2.362	.125	3.149	2.294
D	1.230	.271	2.532	3.059
E	1.549	.216	5.298	4.471
F	4.597	.034^{+}	3.234	2.000
G	0.073	.779	4.298	4.471
H	4.695	.032^{+}	5.915	4.471
I	0.011	.881	3.114	3.177

/ $^{+}$ signifikant auf dem 5% Niveau /

Nur bei zwei Zielen unterscheiden sich die mittleren Ratings der beiden Gruppen signifikant. Die Berücksichtigung weiterer, allerdings nicht signifikanter Differenzen in den Mittelwerten weist aber auf einen konsistenten Trend hin: zwar halten beide die Zielitems A, C und F, die den Faktor 2 repräsentieren, für relativ wichtig, ihre Bedeutung wird jedoch in allen drei Fällen durch Personen, die den AGIB als Ausbildungsorga-

nisation angeben, für größer gehalten als von Personen, die die Sektion Gruppendynamik als Träger ihrer Ausbildung nennen.

Dagegen läßt sich ein ähnlich konsistenter Trend für die Ziele, die den Faktor 1 beschreiben, nicht aufzeigen.

Für die Gewichtung von Einzelzielen gilt, daß im Bereich "Erweiterung interpersoneller Kompetenz" die Angehörigen der Gruppe 2 die Auseinandersetzung mit interaktionellen Problemen in sozialen Systemen (Ziel F) für signifikant wichtiger halten als die Mitglieder von Gruppe 1 dies tun. Im Bereich "Erweiterung Persönlicher Erfahrung" messen die Angehörigen von Gruppe 1 der Erweiterung körperlich-sinnlichen Erlebens (Ziel H) signifikant weniger Bedeutung zu als diejenigen von Gruppe 2. Trotz dieser signifikanten Unterschiede und trotz der Existenz des oben geschilderten Trends für den Bereich "Erweiterung interpersoneller Kompetenz" kann allerdings die Hypothese 3 bei Signifikanz des Unterschieds in nur zwei von neun Fällen in dieser Allgemeinheit nicht aufrecht erhalten werden.

3.2.3.3 Zur Beziehung zwischen Zielorientierung und theoretischer Orientierung

Hypothese 4 besagt, daß Gruppenleiter, die sich unterscheiden in ihren Angaben über die theoretische Orientierung, die sie besonders beeinflußt hat, sich auch in ihrer Zielorientierung unterscheiden.

Mittels Varianzanalyse wurden drei Gruppen mit unterschiedlicher theoretischer Orientierung verglichen: Gruppe 1 (N=48) bezeichnet sich als am stärksten von sozialpsychologischen Theorien und Modellen beeinflußt; Gruppe 2 (N=32) nennt die Psychoanalyse als wichtigsten Einflußfaktor;

Gruppe 3 (N=60) die Humanistische Psychologie.

Die Ergebnisse der Varianzanalysen (s. Tabelle 14) zeigen, daß die mittleren Zielratings dieser drei Gruppen bei fünf von neun Zielen signifikant verschieden sind.
Die inhaltliche Prüfung der Unterschiede ergab für die Items beider Zielfaktoren ein je unterschiedliches Bild.

Tabelle 14 - Varianzanalytischer Vergleich Theoriegruppen-Zielratings

Ziel	f ratio	p	$\bar{m}$ 1	$\bar{m}$ 2	$\bar{m}$ 3
A	1.447	.238	3.083	3.903	3.250
B	9.134	.000^{+}	4.0208	3.484	2.550
C	12.742	.000^{+}	2.542	3.000	4.733
D	1.496	.226	3.042	2.549	2.517
E	5.394	.006^{+}	5.787	4.936	4.283
F	1.707	.183	2.896	2.903	3.633
G	1.006	.370	4.563	4.000	4.750
H	7.778	.001^{+}	6.354	6.355	4.617
I	3.750	.025^{++}	2.915	3.897	2.897

/ $^{+}$ signifikant auf dem 1% Niveau /
/ $^{++}$ signifikant auf dem 5% Niveau /

Die Ratings der Gruppe 1 (sozialpsychologisch orientiert) sind bei allen Zielitems des Faktors "Erweiterung interpersoneller Kompetenz" niedriger - d. h. die Ziele werden für wichtiger gehalten - als die der Gruppen 2 (psychoanalytisch orientiert) und 3 (Humanistische Psychologie). Obwohl dieser Trend durchgängig vorhanden ist, erreicht der Unterschied nur bezüglich Ziel C ("Erkenntnis von Vorgängen in und zwischen Gruppen") signifikante Ausmaße, wobei, wie mit einem multiple range Test zur Prüfung der Homogenität von Untergruppen (vgl.

Nie, Bent und Hull, 1972) festgestellt wurde, die Gruppen 1 und 2 sich zwar signifikant von der Gruppe 3, jedoch nicht untereinander unterscheiden.

Da wiederum für den Faktor "Erweiterung persönlicher Erfahrung" ein deutlicher Trend nicht erkennbar ist, wurden die Zielitems versuchsweise nicht entsprechend ihrer Faktorenladung, sondern entsprechend der von Lomranz et al.(1972) vorgenommenen Zuordnung zu unterschiedlichen Trainingsvarianten gruppiert.

Für die Zielitems A, C und F der Variante 1 (interpersonal-gruppal) zeigte sich der oben beschriebene Trend. Für die Zielitems D, G und I der Variante 2 (korrektiv-klinisch) ergab sich kein Unterschied zwischen den Gruppen 1 und 3. Für die Zielitems B, E und H der Variante 3 (persönlich-expressiv) erwies sich, daß für die Angehörigen von Gruppe 3 diese Ziele signifikant wichtiger waren, als dies für Mitglieder der Gruppe 1 der Fall ist. Psychoanalytisch Orientierte liegen in fast allen Fällen zwischen den beiden anderen Gruppen und unterscheiden sich in ihren Mittelwerten der einzelnen Zielratings von keiner der beiden Gruppen signifikant.

Es ist somit festzustellen, daß die Tatsache einer psychoanalytischen Orientierung noch keine Voraussage über die Ziele zuläßt, an denen der Betreffende sich in seiner Arbeit orientiert. Dagegen ist für sozialpsychologisch Orientierte eine solche Voraussage dahingehend möglich, daß sie den Zielbereich "Erweiterung interpersoneller Kompetenz" in der Tendenz für wichtiger halten als Personen, die sich an Theorien der Humanistischen Psychologie orientieren. Für diese wiederum gilt, daß sie bestimmten Zielen aus dem Bereich "Erweiterung persönlicher Erfahrung" größere Bedeutung zumessen als die sozialpsychologisch Orientierten dies tun, und zwar Zielen, die sich auf den individuell-expressiven Bereich richten.

In dieser differenzierten und modifizierten Form kann Hypothese 4 beibehalten werden.

3.2.4 Selbsteinschätzung des Leiterverhaltens: Ergebnisse

Die Leiter waren aufgefordert, zu 78 Items eines Fragebogens Stellung zu nehmen. Jedes Item sollte danach beurteilt werden, ob es für ihr Verhalten in der Gruppe charakteristisch ist oder nicht, und dementsprechend sollte die Antwort "ja" oder "nein" angekreuzt werden. Den Befragten bereitete die Beantwortung dieser Items teilweise Schwierigkeiten; insbesondere wurde kritisch angemerkt:

- daß die Fragen den Prozeß der Gruppe nicht berücksichtigten, d. h. einige Statements beschrieben wohl ihr Verhalten am Anfang, aber nicht mehr am Ende einer Veranstaltung;
- daß es keine Möglichkeit gab, zwischen verschiedenen Gruppen zu unterscheiden; die Befragten meinten, daß ihr Verhalten abgezogen von der konkreten Gruppe und der konkreten Situation nicht immer als in sich geschlossenes Konzept zu beschreiben sei, sondern abhinge von den genannten Einflüssen;
- daß es keine Möglichkeit gab, eine neutrale Stellungnahme abzugeben, sondern daß sie zu der Festlegung auf "ja" oder "nein" gezwungen waren.

Mit dieser letzten Schwierigkeit sind viele der Befragten in der Weise umgegangen, daß sie die Antwort auf das betreffende Item nicht gegeben haben, so daß eine Leerstelle entstand. Die Anzahl dieser Leerstellen läßt nun im Nachherein Feststellungen darüber zu, mit welchem Item die Befragten besondere Schwierigkeiten hatten. Es sind dies:

Item 25:"die Gruppe erarbeitet sich ihre Ziele selbst"
- 12 Leerstellen -

Item 43: "Der Leiter bringt die Gefühle der Teilnehmer auf den Begriff" - 13 Leerstellen -

Item 47: "Die Teilnehmer fühlen sich beim Leiter gut aufgehoben" - 20 Leerstellen -
Item 59: "Die Teilnehmer wollen in erster Linie zu einem besseren Verständnis ihrer selbst kommen" - 14 Leerstellen -
Item 72: "Der Leiter vermeidet es, bei Interventionen Einzelne anzusprechen" - 13 Leerstellen -.

Bei diesen Items handelt es sich einmal um solche, die die Befragten dazu auffordern, Aussagen nicht über sich selbst zu machen, sondern über die Gruppe, mit der sie arbeiten. Es ist zu überlegen, ob die Befragten keine Vorstellung davon haben, wie in diesen Punkten die Praxis ihrer Gruppenarbeit aussieht, oder ob sie es für notwendig halten, mit allen Aussagen, die nicht direkt sie selbst betreffen, noch vorsichtiger zu sein als ohnehin. Ich vermute eher die letztgenannte Situation. Warum die Items 43 und 72 für einige schwer zu beantworten waren, ist nicht ohne weiteres ersichtlich. Über Item 43 kann ich nur spekulieren. Hier könnte die Formulierung "auf den Begriff bringen" zu Unklarheit Anlaß gegeben haben. In bezug auf Item 72 lassen einige Kommentare den Schluß zu, daß hier die bereits oben erwähnte Schwierigkeit auftrat, daß das Verhalten in diesem Punkt zu unterschiedlichen Zeiten des Gruppenprozesses unterschiedlich ist. Während viele - so läßt sich den Kommentaren entnehmen - zu Beginn der Gruppenarbeit es eher vermeiden, Einzelne anzusprechen, ändert sich dies im Laufe der Gruppenentwicklung. Dies könnte für die relativ große Zahl der fehlenden Antworten von Bedeutung sein.

Es ist zu untersuchen, ob sich Untergruppen der Befragten hinsichtlich des Konzeptes unterscheiden, das sie von ihrem beruflichen Verhalten in den acht Bereichen, auf die sich die Fragen beziehen, hatten, und welches Faktoren sind, die eine Voraussage über die Art dieses Konzeptes zulassen.

3.2.4.1 Zur Beziehung zwischen Ausbildung und Selbsteinschätzung des Leiterverhaltens

Hier wie im folgenden wird unter "Ausbildung" nicht die primäre Berufsausbildung der Betreffenden verstanden, sondern stets eine Zusatz- oder Spezialausbildung, die sich auf die Arbeit in und mit Gruppen bezieht.

Hypothese 6 nimmt einen Zusammenhang zwischen der Selbsteinschätzung des Leiterverhaltens und einer abgeschlossenen pt Ausbildung an:
Gruppenleiter, die eine abgeschlossene psychotherapeutische Ausbildung haben, unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Selbsteinschätzung in den genannten Bereichen des Leiterverhaltens von solchen ohne diese Ausbildung.

Zur Überprüfung dieser Annahme wurden Varianzanalysen durchgeführt, die Mittelwertsunterschiede hinsichtlich der acht Aspekte des Leiterverhaltens für Gruppe 1 (solche mit abgeschlossener psychotherapeutischer Ausbildung, N=45) und Gruppe 2 (solche ohne diese Ausbildung, N= 120) auf ihre Signifikanz hin prüfen. Es ergaben sich folgende Werte:

Tabelle 15 - Leiterverhalten: Psychotherapeuten versus Rest

Aspekte	f ratio	p	$\bar{m}$ 1	$\bar{m}$ 2
DS	1.185	.278		
IS	2.794	.092	5.313	4.628
LZ	1.931	.163		
SE	0.227	.640		
BV	3.789	.050+	4.765	5.472
PO	0.343	.566		
F I	0.497	.489		
F II	3.283	.068	5.358	4.574

/+ signifikant auf dem 5% Niveau/

Der Vergleich der beiden Gruppen zeigt, daß sie in ihrer Selbsteinschätzung der acht Aspekte des Leiterverhaltens nur in einem Fall signifikant verschieden sind; in zwei weiteren Fällen erreichen die Unterschiede nicht ganz das Niveau statistischer Signifikanz. Danach gehört es deutlich weniger ausgeprägt zum Selbstverständnis der psychotherapeutisch Ausgebildeten, die Gruppenmitglieder mit einem theoretischen Verständnis der Vorgänge in der Gruppe zu versehen (BV) als das für den Rest der Befragten der Fall ist. Der sich abzeichnende tendenzielle Unterschied zwischen den Gruppen geht dahin, daß die psychotherapeutisch Ausgebildeten stärker vergangene Erfahrungen der Teilnehmer in die Gruppenarbeit mit einbeziehen; ferner bringen sie ihre eigene Person und ihre eigenen Gefühle stärker in die Gruppe ein als die übrigen das tun.

Hypothese 7 besagt: Gruppenleiter mit abgeschlossener gruppengynamischer Ausbildung unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Selbsteinschätzung in den genannten Bereichen des Leiterverhaltens von solchen ohne Ausbildung.

Auch diese Hypothese wurde mittels Varianzanalyse überprüft. Die beiden verglichenen Gruppen waren Gruppe 1: Personen mit abgeschlossener gruppendynamischer Ausbildung (N=38), Gruppe 2: Personen ohne eine solche Ausbildung (N=127). Die Varianzanalysen ergaben folgende Werte:

Tabelle 16 - Leiterverhalten: Gruppendynamiker versus Rest

Aspekt	f ratio	p	$\bar{m}$ 1	$\bar{m}$ 2
DS	0.010	.885		
IS	0.113	.734		
LZ	1.254	.264		
SE	0.398	.537		
BV	2.020	.153	5.702	5.153
PO	0.009	.886		
F I	5.658	.018^{+}	4.579	3.9055
F II	1.481	.223		

Zu Tabelle 16:
/ + signifikant auf dem 5% Niveau /

Wiederum sind die Unterschiede zwischen den beiden Gruppen nur in einem Fall signifikant: diejenigen mit abgeschlossener gruppendynamischer Ausbildung beziehen sich - nach ihrer Selbsteinschätzung - bei ihren Interventionen signifikant stärker auf die Gesamtgruppe (F I) als diejenigen ohne eine solche Ausbildung. Ein weiterer Unterschied, der sich andeutet, aber nicht statistische Signifikanz erreicht, besteht darin, daß die erste Gruppe etwas deutlicher daran gelegen ist, in ihrer Gruppenarbeit einen Rahmen rationalen Verständnisses mitzuvermitteln als die Angehörigen der Gruppe 2 dies tun (BV).

Obwohl also sowohl zwischen den psychotherapeutisch Ausgebildeten und der Restgruppe als auch zwischen den gruppendynamisch Ausgebildeten und der Restgruppe einzelne Unterschiede bestehen, so sind diese weder zahlreich noch deutlich genug, um die Annahme aufrechterhalten zu können, daß die beiden hier unterschiedenen Arten von Ausbildung ein im Vergleich zu den übrigen Befragten je unterschiedliches professionelles Selbstverständnis hinsichtlich der untersuchten Bereiche des Leiterverhaltens hervorbringen. Hypothesen 6 und 7 sind daher zurückzuweisen.

Die Hypothese 8 befaßt sich mit der Bedeutung, die der jeweilige Träger der Ausbildung für das professionelle Selbstverständnis hat; diese Bedeutung wurde versucht zu erfassen durch Vergleich zweier Gruppen, die beide eine gruppendynamische Ausbildung entweder abgeschlossen haben oder zumindest begonnen haben:

Hypothese 8: Gruppenleiter, die eine gruppendynamische Ausbildung bei verschiedenen Organisationen absolviert haben, unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Selbsteinschätzung in den genannten Bereichen des Leiterverhaltens.

Als Vergleichsgruppen kamen nur DAGG und AGIB in Frage, da nur diese Gruppen von nennenswerter Größe waren. 47 Personen gaben die Sektion GD des DAGG als Träger ihrer Ausbildung an, 17 Personen nannten den AGIB. Da einerseits der AGIB erst seit wenigen Monaten eine systematische Ausbildung anbietet, andererseits aber auch schon bisher in den Regionalgruppen vielfältige Fortbildungsveranstaltungen durchgeführt wurden, wurde darauf verzichtet, nur solche Personen zu vergleichen, die ihre Ausbildung bereits abgeschlossen hatten. Um überhaupt eine Klärung der Hypothese 8 zu ermöglichen, wurden die zu vergleichenden Gruppen so definiert, daß Personen, die ihre gd Ausbildung entweder abgeschlossen haben oder sich zur Zeit noch in Ausbildung befinden, in den Vergleich aufgenommen wurden. Dies ergab für die Gruppe 1 (DAGG) N = 47; für die Gruppe 2 (AGIB) N = 17. Der varianzanalytische Vergleich der beiden Gruppen hinsichtlich der acht Aspekte des Leiterverhaltens ergab, wie Tabelle 17 zeigt, daß die Unterschiede in keinem Fall statistisch signifikant waren. Im Falle des Aspekts: "Strukturierende Einwirkung" unterscheiden sich die beiden Gruppen deutlich, jedoch erreicht auch dieser Unterschied nicht die notwendige Größe.

Tabelle 17 - Leiterverhalten: DAGG versus AGIB

Aspekt	f ratio	p	$\bar{m}$ 1	$\bar{m}$ 2
DS	0.515	.482		
IS	1.400	.240		
LZ	0.849	.364		
SE	3.585	.060	6.362	7.177
BV	1.264	.264		
PO	0.324	.578		
F I	0.068	.784		
F II	0.544	.470		

Für die beiden Ausbildungsträger AGIB und Sektion Gruppen-

dynamik des DAGG muß damit Hypothese 8 zurückgewiesen werden.

3.2.4.2 Zur Beziehung zwischen formaler Kompetenz und Selbsteinschätzung des Leiterverhaltens

Hypothese 9 besagt: Gruppenleiter mit hoher formaler Kompetenz unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Selbsteinschätzung in den genannten Bereichen des Leiterverhaltens von solchen mit geringer formaler Kompetenz.

Zu ihrer Überprüfung wurden zwei Extremgruppen verglichen. Die Gruppe 1 ("hohe formale Kompetenz") wurde definiert als Personen, die

1. Psychologie, Medizin oder eine andere Sozialwissenschaft studiert hatten;
2. eine abgeschlossene psychotherapeutische Ausbildung haben;
3. eine abgeschlossene gruppendynamische Ausbildung vorweisen;
4. 20 oder mehr Gruppen selbständig geleitet haben.

Diese Bedingungen trafen auf N = 11 Personen zu.
Die Gruppe 2 ("geringe formale Kompetenz") setzte sich zusammen aus Personen, die

1. als Studium weder Psychologie noch Medizin, noch eine andere Art von sozialwissenschaftlicher Ausbildung angaben;
2. eine psychotherapeutische Ausbildung weder abgeschlossen noch begonnen haben;
3. eine gruppendynamische Ausbildung weder angefangen noch abgeschlossen haben und
4. sechs oder weniger Gruppen selbständig geleitet haben.

Auf N = 9 Personen trafen diese Bedingungen zu.

Ein Vergleich der beiden Gruppen hinsichtlich der acht Verhaltensaspekte mittels Varianzanalyse ergab für keinen der Aspekte einen statistisch signifikanten Unterschied zwischen ihnen oder auch nur eine Differenz, die statistischer Signifikanz nahekam. Die Hypothese 9 muß damit zurückgewiesen werden.

3.2.4.3 Zur Beziehung zwischen theoretischer Orientierung und Selbsteinschätzung des Leiterverhaltens

Gemäß Hypothese 10 wurde erwartet: Gruppenleiter, die sich hinsichtlich ihrer theoretischen Orientierung unterscheiden, unterscheiden sich auch in ihrer Selbsteinschätzung hinsichtlich der genannten Bereiche des Leiterverhaltens.

Die Frage 9 des Fragebogens lautete: "Welche der folgenden theoretischen Orientierungen hat Sie bei Ihrer Arbeit mit Gruppen am meisten beeinflußt? (Bitte eine ankreuzen)". Die Antworten auf diese Frage ergaben drei Hauptgruppen:
Sozialpsychologie (N = 48) Gruppe 1
Psychoanalyse (N = 32) Gruppe 2
Humanistische Psychologie (N = 60) Gruppe 3 .
Die Stellungnahme dieser drei Gruppen zu den acht Verhaltensaspekten wurden mit Varianzanalysen verglichen und auf signifikante Unterschiede hin untersucht. Es ergaben sich folgende Werte:

Tabelle 18 - Vergleich Theoriegruppen hinsichtlich Leiterverhalten

Aspekt	f ratio	p	$\bar{m}$ 1	$\bar{m}$2	$\bar{m}$ 3
DS	2.680	.070	4.04	3.97	4.88
IS	9.110	.000^{+}	4.79	3.55	5.65
LZ	8.258	.000^{+}	4.67	3.63	5.50
SE	0.687	.509	5.92	6.06	6.35
BV	14.253	.000^{+}	6.27	5.21	4.28
PO	6.549	.002^{+}	6.97	5.31	5.78
F I	5.226	.007^{+}	4.50	4.06	3.57
F II	4.749	.010^{+}	3.89	4.83	5.37

/ $^{+}$signifikant auf dem 1% Niveau /

Die Tatsache, daß auf sechs von acht Aspekten die Unterschiede zwischen den drei Gruppen hochsignifikant sind, bei einem weiteren Aspekt statistische Signifikanz nahezu erreicht ist, weist darauf hin, daß die theoretische Orientierung relativ starken Einfluß nimmt auf die Selbsteinschätzung der Aspekte des Leiterverhaltens, die hier erfaßt sind. Die einzige deutliche Ausnahme bildet der Aspekt "strukturierende Einwirkung", d. h. das Ausmaß, in dem der Leiter das Management der Gruppe übernimmt, formale Regeln aufstellt und ihre Einhaltung überwacht. Dieser Aspekt erscheint nicht geeignet, zwischen den Gruppen zu differenzieren; das Ausmaß, in dem der Leiter diese Aufgaben wahrnimmt, erweist sich als von der theoretischen Orientierung als weitgehend unabhängig.

Für die verschiedenen theoretischen Orientierungen ergibt sich im Vergleich folgendes Bild:

Diejenigen, die sich von Vorstellungen der Humanistischen Psychologie am stärksten beeinflußt fühlen, haben sowohl im Bereich direkter, wie auch im Bereich indirekter Stimulation die höchsten Werte; im ersten Fall ist der Unterschied zu den beiden anderen Gruppen nicht signifikant, im zweiten Fall erreicht er - in bezug auf die Gruppe der psychoanalytisch Orientierten - statistisch signifikante Höhe. Ihrer Selbsteinschätzung zufolge wenden sich die Angehörigen dieser Gruppe am deutlichsten (sign.) den Teilnehmern liebevoll und unterstützend zu; von allen drei Gruppen legen sie am wenigsten Gewicht darauf, den Teilnehmern ein theoretisches Verständnis der Ereignisse in der Gruppe mitzuvermitteln (sign.). Sie orientieren sich ebenso sehr wie die psychoanalytisch Beeinflußten, aber signifikant weniger als die sozialpsychologisch Beeinflußten an praktischen Alltagsschwierigkeiten, denen sich die Teilnehmer bei ihrer Heimkehr gegenüber sehen werden. Ihre Interventionen richten sie von allen Gruppen am deutlichsten an den Einzelnen (sign.) und lassen in signifikant

höherem Maße als die beiden anderen Gruppen Material aus der persönlichen Vergangenheit der Teilnehmer zur Bearbeitung zu.

Die psychoanalytisch Orientierten dagegen bringen, verglichen mit den anderen, ihre eigene Person am wenigsten in das Gruppengeschehen ein; sie legen das geringste (sign.) Gewicht darauf, von den Teilnehmern als liebevoll und unterstützend wahrgenommen zu werden; bezogen auf die beiden anderen Gruppen bieten sie ein mittleres Maß an Benennender Verdeutlichung an, das sie aber doch signifikant von diesen unterscheidet. Während die Gruppe deutlich weniger mit praktischen Problemen sich beschäftigt als die Gruppe der sozialpsychologisch Orientierten (sign.), scheinen die beiden Focus-Aspekte nicht geeignet, das Bild, das psychoanalytisch Orientierte von ihrem Verhalten als Gruppenleiter haben, zu kennzeichnen und von anderen Orientierungen zu unterscheiden.

Die sozialpsychologisch Orientierten schließlich liegen in den beiden Stimulationsbereichen sowie im Bereich Liebevolle Zuwendung zwischen den beiden bisher beschriebenen Gruppen. Sie sind gekennzeichnet durch ein besonders hohes Maß an Benennender Verdeutlichung und Praktischer Orientierung. Ihre Interventionen beziehen sich deutlicher als die der anderen auf die Gesamtgruppe und beschränken sich am stärksten auf das Hier und Jetzt des Gruppengeschehens.

Dieses für die einzelnen Gruppen doch recht unterschiedliche Bild ihres Verhaltens als Leiter läßt den Schluß zu, daß die theoretische Orientierung Einfluß nimmt auf die Selbsteinschätzung des Leiterverhaltens, Hypothese 10 kann somit beibehalten werden.

Sowohl die fehlende Fähigkeit des Aspekts "Strukturierende Einwirkung" als auch die Tatsache, daß zu verschiedenen Aspekten gehörende Items interkorrelieren, schließlich auch die

genannten kritischen Anmerkungen weisen darauf hin, daß der Fragebogen der Überarbeitung und einer empirischen Absicherung der Aspekte durch faktorenanalytische Beschreibung der Struktur bedarf.

3.2.5 Zur Beziehung zwischen Zielorientierung und Selbsteinschätzung des Leiterverhaltens

Hypothese 5 lautet: Zwischen der Zielorientierung und Aspekten des selbst beschriebenen Verhaltens in der Gruppe besteht ein Zusammenhang.

Da behauptet wurde, die Zielorientierung nenne nicht so sehr praktische Arbeitsziele des Gruppenleiters als vielmehr seine Gesamtorientierung, ist anzunehmen, daß eine Beziehung zwischen dieser Gesamtorientierung und seiner Selbsteinschätzung in den acht Bereichen des Leiterverhaltens besteht. Diese Annahme wurde untersucht durch Berechnung von Korrelationen zwischen den Zielratings und den acht Aspekten des Leiterverhaltens (Pearson's r). Dabei ergaben sich folgende signifikante Werte:

Tabelle 19 - Korrelationen zwischen Zielratings und Aspekten des Leiterverhaltens

Ziele	DS	IS	LZ	BV	FI	F II
A				-.1670		
B	.1412					
C	-.1425	-.1433	-.2067	-.1423	-.1298	-.1443
D	.1295	.1324	.1775		.1489	.1750+

/ + Alle Korrelationen signifikant auf dem 5% Niveau /

Zwar sind alle Korrelationen signifikant, jedoch muß hier mit Hofstätter und Wendt (1966) zwischen statistischer und praktischer Signifikanz unterschieden werden. Alle Korrelationen sind zu niedrig, um als Nachweis eines faktischen Zusammenhangs gelten zu können. Es ist somit nur festzustellen, daß eine Beziehung zwischen diesen Variablengruppen besteht, die einer weiteren Klärung bedarf, um inhaltlich benennbar zu sein. Hypothese 5 kann zunächst beibehalten werden.

Hypothesenfrei wurde der Zusammenhang zwischen Zielorientierung und den beiden Erfahrungsindikatoren untersucht. Es zeigte sich, daß die Ziele B, D und E - alle drei laden hoch auf dem Faktor 1 "Erweiterung der persönlichen Erfahrung" - in Zusammenhang zu setzen sind mit beiden Erfahrungsindikatoren. Es zeigte sich eine positive Korrelation (Pearson's r) zwischen den Ratings für diese drei Ziele und der Länge der Erfahrung in Monaten. Alle drei Korrelationen sind signifikant auf dem 5% Niveau. Die Korrelationen betragen .161, .187 und .188. Wiederum kann von einer praktischen Signifikanz bei Korrelationen in dieser Höhe nicht die Rede sein, jedoch zeichnet sich als Trend ab, daß Personen, die schon länger als Gruppenleiter arbeiten, die Ziele B, D und E eher für unwichtiger halten, d. h. auf der Ratingskala mit einem höheren Wert versehen.

3.2.6 Diskussion der Ergebnisse

Die Zielorientierung der Gruppenleiter und ihre Selbsteinschätzung in einigen Bereichen des Leiterverhaltens wurden als Ausdruck des Konzeptes verstanden, das sie von ihrem beruflichen Handeln entwickelt haben - als Ausdruck ihres professionellen Selbstverständnisses. Dieses ist das Ergebnis von Prozessen beruflicher Sozialisation, die teils in Form einer systematischen Ausbildung, teils in Form einer Auseinandersetzung mit den Kollegen und der eigenen praktischen Arbeit abläuft. In Kapitel 2 wurde dargestellt, daß bei einer "profession" die Berufsorganisation sich als Stifterin des beruflichen Selbstverständnisses der ihr Angehörigen und durch sie Ausgebildeten versteht. Da die Gruppenleiter in der Bundesrepublik verschiedene Formen beruflicher Organisation und beruflicher Ausbildung entwickelt haben, sollte versucht werden, den Einfluss dieser Organisationen und Ausbildungsgänge auf das Selbstverständnis der Gruppenleiter empirisch nachzuweisen; es sollte untersucht werden, ob der durch die formale Struktur gesetzte Anspruch eingelöst wird und die ausbildende Organisation tatsächlich die Vorstellungen, die die Gruppenleiter von ihrer Praxis entwickeln, inhaltlich beeinflußt.

Neben der Berufsorganisation wurden weitere Determinanten des professionellen Selbstverständnisses angenommen und auf ihre Wirksamkeit hin untersucht. Auf allgemeinster Ebene war zunächst die Frage gestellt, ob die Tatsache, daß jemand eine bestimmte Ausbildung absolviert hat - unabhängig vom Träger und unabhängig von der theoretischen Orientierung dieser Ausbildung - bereits dazu führt, daß er sich in seinem professionellen Selbstverständnis von denen unterscheidet, die zwar in einem ähnlichen Praxisfeld arbeiten, aber eine solche Ausbildung nicht absolviert haben. Die Annahme, daß dies so sei, stützt sich auf eine Arbeit von Henry, Sims und Spray (1971). Diese kommen in ihrer Untersuchung von Personen, die Psycho-

therapeuten wurden, aus unterschiedlichen Berufen kamen, bei verschiedenen Trägern und nach unterschiedlichen Konzepten ausgebildet wurden, zu dem Ergebnis, daß am Ende dieses Prozesses die Psychotherapeuten ihnen allen gemeinsames professionelles Selbstverständnis entwickelt hatten. In der vorliegenden Arbeit ergab der Vergleich derjenigen, die eine psychotherapeutische Ausbildung - unterschiedlicher Art - abgeschlossen haben, mit den übrigen Befragten keine Unterschiede in der Selbsteinschätzung des Leiterverhaltens. Gleiches gilt für die Gruppe derer, die eine gruppendynamische Ausbildung abgeschlossen haben: auch sie unterscheiden sich in diesem Bereich nicht von den übrigen. Wenn diese Ausbildungsgänge also ein bestimmtes Verständnis beruflichen Handelns hervorbringen, das diejenigen, die sie absolviert haben, von allen anderen unterscheidet, so wird dies nicht in den Bereichen wirksam, die durch den Fragebogen angesprochen waren.

Für eine Klärung der Bedeutung, die die Trägerorganisation der Ausbildung für das professionelle Selbstverständnis hat, war hinderlich, daß die Daten nur den Vergleich zweier Gruppen erlaubten, die zusammen nur einen geringen Teil der Befragten erfassen. Allein deutet bereits diese Zersplitterung gruppendynamischer Ausbildung auf eine Vielzahl in- und ausländischer Träger darauf hin, daß unter diesen Bedingungen die Entwicklung eines professionellen - und das heißt, im Kontext der vorliegenden Arbeit, intersubjektiv geteilten - Konzepts der eigenen Arbeit schwerlich erreichbar sein dürfte. Der Vergleich derjenigen, die den AGIB oder die Sektion Gruppendynamik des DAGG als Ausbildungsträger angeben, zeigt, daß ein je unterschiedlicher Einfluß des Trägervereins auf die Selbsteinschätzung des Leiterverhaltens nicht nachzuweisen ist, während sich hinsichtlich der Zielorientierung ein solcher Einfluß in Andeutungen erkennen läßt: Entsprechend dem Selbstverständnis des AGIB, die gruppendynamische Tätigkeit stets zu verbinden mit den Problemen eines konkreten

Praxisfeldes, findet sich bei denjenigen, die AGIB als Ausbildungsträger angeben, daß sie - verglichen mit DAGG-Angehörigen- solche Ziele, die zum Zielbereich "Erweiterung interpersoneller Kompetenz" gehören, stets höher gewichten. Insbesondere die Bedeutung der Auseinandersetzung mit interaktionellen Problemen in sozialen Systemen ist für die AGIB-Mitglieder erheblich größer.

In einem weiteren Punkt zeigt sich ein Unterschied. Zwar halten auch AGIB-Mitglieder die Erweiterung körperlich-sinnlicher Wahrnehmung als Ziel ihrer Arbeit für eher unwichtig, DAGG-Ausgebildete jedoch distanzieren sich von diesem Ziel noch erheblich stärker.

Von den hier betrachteten Determinanten beruflichen Selbstverständnisses erweist sich, bezogen auf die von mir erfaßten Bereiche, die theoretische Orientierung als der deutlichste Einflußfaktor.

Sozialpsychologisch Orientierte zeichnen sich durch Bevorzugung des Zielbereichs "Erweiterung Interpersoneller Kompetenz" aus und erweisen sich als relativ weniger interessiert an dem Bereich "Erweiterung persönlicher Erfahrung". Sie beschreiben sich selbst als Gruppenleiter, denen besonders stark daran gelegen ist, sowohl einen für das Verständnis der Gruppenerfahrung geeigneten theoretischen Rahmen mitzuvermitteln, als auch auf die Anwendung dieser Erfahrung auf praktische Alltagsfragen hinzuarbeiten.

Personen, die von der Humanistischen Psychologie beeinflußt sind, halten Ziele persönlich-expressiver Art für wichtiger in ihrer Arbeit,als die beiden anderen Gruppen dies tun. Entsprechend ihrer Selbsteinschätzung legen sie weniger Gewicht auf theoretische Ausführungen; dagegen liegt ihnen daran, von den Teilnehmern als liebevoll und stützend erlebt zu werden; sie bringen sich als Person stark ins Gruppenge-

schehen ein, interessieren sich weniger für den praktischen Nutzen des Gruppenerlebnisses, aber mehr für vergangene Erfahrungen und ungelöste lebensgeschichtliche Probleme der Teilnehmer.

Das Bild der psychoanalytisch Orientierten bleibt unscharf. Hinsichtlich der verschiedenen Zielbereiche sind keine klaren Präferenzen erkennbar; in ihrer Selbsteinschätzung des Leiterverhaltens unterscheiden sie sich vorwiegend darin von den anderen Gruppen, daß sie größere Distanz zum Gruppengeschehen halten und weniger Gewicht darauf legen, als warme und stützende Person erlebt zu werden.

Das Ergebnis, daß die theoretische Orientierung als besonders wichtig für das hier erfaßte Selbstverständnis der Gruppenleiter erwies, verbunden mit der Tatsache, daß die Mitglieder der hier exemplarisch untersuchten Berufsorganisationen eine Vielzahl von theoretischen Konzepten vertreten, läßt darauf schließen, daß diese Organisationen in ihren Ausbildungsgängen nicht ein theorieübergreifendes, den Absolventen gemeinsames Selbstverständnis beruflichen Handelns hervorbringen. Dies ist mit Sicherheit allerdings nur für die durch den Fragebogen erfaßten Bereiche festzustellen. Es sind andere Aspekte professionellen Selbstverständnisses denkbar, z. B. politische Ziele der Arbeit, Gestaltung der Zusammenarbeit mit Kollegen, Interesse für spezielle Probleme und Zielgruppen, für die der Ausbildungsträger von größerer Bedeutung sein könnte. Schließlich wäre es notwendig, die Bedeutung der hier untersuchten Determinanten beruflichen Selbstverständnisses auf verschiedenen Ebenen zu erfassen: so ist es denkbar, daß die Beobachtung des realen Arbeitsverhaltens in der Gruppe einerseits, die Befragung nach abstrakten Normen andererseits andere Einflüsse deutlich machen als die, die auf der hier gewählten Ebene der Selbsteinschätzung beruflichen Verhaltens zutage treten.

4. Zusammenfassung

Die vorliegende Arbeit untersucht berufspolitische und individuelle Aspekte der Professionalisierung deutscher Gruppenleiter. Die Analyse der berufspolitischen Situation wurde anhand von vier Kriterien vorgenommen: in bezug auf berufliche Ethik und in bezug auf den Entwicklungsstand des beruflichen Spezialwissens und dessen öffentliche Anerkennung wurde der Diskussionsstand geschildert; berufliche Organisation und berufliche Ausbildung von Gruppenleitern wurde an zwei Beispielen dargestellt. Es zeigte sich, daß eine Reihe formaler und organisatorischer Merkmale von Professionalität vorhanden sind, daß aber wichtige Fragen professionellen Verhaltens nicht geklärt werden können, unter anderem deswegen, weil - wie ein Überblick über die zum Thema: Gruppenleiter vorhandene empirische Literatur zeigt - die Wissensbasis zu schmal ist.

Individuelle Aspekte der Professionalisierung wurden mittels einer Erhebung untersucht. 165 Gruppenleiter lieferten soziographische Daten zu einer ersten Beschreibung dieser Berufsgruppe. Sie gaben darüber hinaus mit Hilfe eines Fragebogens Auskunft über die Ziele, die sie mit ihrer Arbeit verfolgen, und beschrieben das Konzept, das sie von ihrem Verhalten als Gruppenleiter haben, unter acht verschiedenen Aspekten. Vergleiche von Untergruppen zeigten, daß ein unterschiedlicher Einfluß ver-schiedener Träger der beruflichen Sozialisation von Gruppenleitern nicht nachzuweisen ist. Als deutlichster Bestimmungsfaktor des professionellen Selbstverständnisses erwiesen sich in der vorliegenden Arbeit nicht Art oder Träger der Ausbildung, sondern die theoretische Orientierung der Befragten.

A N H A N G

Cornelia Edding, Dipl. Psych.
Rheinallee 18 b
533 Königswinter 1

den 25.5.1976

Liebe Leserin / Lieber Leser,

Wenn Sie nur therapeutisch arbeiten, d. h. mit Personen, die sich selbst als krank bezeichnen und zu Ihnen kommen, um geheilt zu werden,
wenn Sie nur meditative Verfahren anwenden,
wenn Sie nur mit Bewegungs-, Entspannungs- und Massagemethoden arbeiten, dann können Sie diesen Fragebogen gern lesen, wegwerfen oder als Notizpapier benutzen - auszufüllen brauchen Sie ihn nicht, denn Sie gehören nicht zu der Gruppe derer, die ich ansprechen möchte.

Wenn Sie dagegen gruppendynamische Laboratorien, Encounter-Gruppen, Sensitivity Trainings, Selbsterfahrungsgruppen, Consciousness-Raising-Gruppen, Marathon-Gruppen leiten,
wenn Sie Kommunikationstrainings, Konflikttrainings, Kooperationstrainings durchführen, kurz,
wenn Sie Gruppen leiten, die sich mit dem Erleben und den Gefühlen der Mitglieder befassen,und in denen das Verhalten der Beteiligten und ihre Beziehungen untereinander Gegenstand des Gesprächs sind, ohne daß diese Gruppen sich als therapeutische Gruppen verstehen, dann gehören Sie zu denen, die ich befragen möchte.

Um die Verständigung zu vereinfachen, bezeichne ich im folgenden Text alle im zweiten Abschnitt genannten Veranstaltungen, seien es Trainings, Seminare, Kurse, ambulante Gruppen u. ä., als Trainings, alle Leiter solcher Veranstaltungen, seien es Trainer, Facilitators, Moderatoren u. ä., als Leiter und alle Gruppen, die in der oben beschriebenen Weise arbeiten, als er-

fahrungsorientierte Gruppen.

Ich bin Doktorandin an der Universität Bonn, und der Fragebogen vor Ihnen ist Teil meiner Promotionsarbeit. Ich habe selbst einige Jahre gruppendynamische Veranstaltungen durchgeführt. Die Erfahrungen bei einer solchen Tätigkeit und das Nachdenken darüber bilden einen wichtigen Anlaß für die Entscheidung, mich in meiner Arbeit mit denjenigen zu beschäftigen, die solche Veranstaltungen mit sehr unterschiedlichen Theorien, Zielen und Methoden leiten. Trotz theoretischer Auseinandersetzungen, der Veröffentlichung von Erfahrungsberichten und programmatischen Erklärungen, wissen die in diesem Felde Tätigen sehr wenig darüber, wie der Kollege von nebenan seine Arbeit sieht, und wie sich seine theoretisch-methodische Orientierung auf sein Verhalten in der Gruppe auswirkt. Dabei ist es nicht mein Interesse, Ihre Arbeit zu beurteilen oder zu bewerten, sondern in Erfahrung zu bringen, wie Sie Ihre Arbeit in der Gruppe selbst charakterisieren. Vielleicht finden Sie diese Frage auch interessant. Ansonsten bin ich auf Ihre freundliche Mithilfe angewiesen, um einigermaßen repräsentative Ergebnisse zu erhalten. Wenn Sie sich für diese Ergebnisse interessieren, schicke ich Ihnen auf Anfrage gern ein Exemplar der fertigen Arbeit .

In Anlage finden Sie den Fragebogen, zwei Freiumschläge und einen Bestätigungszettel. Um die Anonymität sicherzustellen, schicken Sie bitte den ausgefüllten Fragebogen ohne Absender in dem großen Freiumschlag an mich zurück. Gleichzeitig versehen Sie bitte den Zettel, auf dem Sie bestätigen, daß Sie den Fragebogen ausgefüllt und abgesandt haben, mit Ihrem Absender und schicken ihn in dem dafür vorgesehenen kleinen Freiumschlag an mich zurück.

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

Cornelia Edding

Anhang 2

FRAGEBOGEN

Betrachten Sie die folgenden Aussagen als mögliche Ziele, die in Trainings erreicht werden sollen. Bitte bringen Sie alle neun unten aufgeführten Zielkomplexe (A-I) in eine Rangfolge, entsprechend den Zielen, die Sie bei Ihrer Arbeit mit Gruppen verfolgen.

Das Ziel, das Ihnen persönlich am wichtigsten ist, versehen Sie bitte mit der Rangziffer 1; das Ziel, das Ihnen am wenigsten wichtig ist, mit der Rangziffer 9. Bitte achten Sie darauf, daß wirklich jedes Ziel einen Rangplatz erhält.

	Rangplatz
A. Im Training sollte das Schwergewicht auf dem Erwerb interpersoneller Kompetenz liegen, z.B. darauf, zu lernen, wie man sich wirkungsvoller an einer Gruppenarbeit beteiligt, wie man Kommunikationsfertigkeiten - besser zuhören, klarer formulieren - entwickelt.	.....
B. Im Training sollte das Schwergewicht auf der Entwicklung der Ausdrucks- und Mitteilungsfähigkeit liegen, z. B. darauf, Gefühle von Freude und Schmerz, Abneigung und Zuneigung zu zeigen; andere zu konfrontieren und sich der Konfrontation zu stellen; anderen einen Zugang zur eigenen Person zu ermöglichen.	.....
C. Im Training sollte das Schwergewicht auf der Erkenntnis von Vorgängen in und zwischen Gruppen liegen, darauf, etwas über die Organisation und Dynamik von Gruppen zu lernen, z.B. Entscheidungsfindung und Problemlösung in Gruppen; Koalitionsbildung und Machtkämpfe zwischen Gruppen.	.....
D. Im Training sollte das Schwergewicht auf dem Verständnis der eigenen Gefühle liegen, z. B. darauf, zu erleben und zu verstehen, wie man mit eigenen Aggressionen und Abhängigkeitsbedürfnissen, mit Gefühlen des Angenommen- oder Zurückgewiesenwerdens umgeht.	.....
E. Im Training sollte das Schwergewicht auf bewußtseinserweiternden und persönliche Entfaltung ermöglichenden Erfahrungen liegen, z. B. darauf, die eigene Phantasie und Intuition besser und angstfreier zu nutzen; die Fähigkeit zu erweitern, ästhetische Erlebnisse zu genießen.	.....

F. Im Training sollte das Schwergewicht auf der Analyse von und dem Umgang mit interaktionellen Problemen in sozialen Systemen liegen, z. B. darauf, die interpersonelle Kompetenz in Rollenbeziehungen zu erhöhen und in der eigenen Arbeitswelt besser fähig zu werden, interaktionelle Probleme zu diagnostizieren und Veränderungen zu planen. .....

G. Im Training sollte das Schwergewicht auf der Beschäftigung mit intrapsychischer Dynamik und persönlichen Problemen liegen, z.B. darauf, die eigenen Abwehrmechanismen in zwischenmenschlichen Beziehungen zu erkennen; zu lernen, innere Konflikte,in denen man sich befindet, zu diagnostizieren und zu benennen. .....

H. Im Training sollte das Schwergewicht auf körperlich-sinnlicher Wahrnehmung und Erfahrung liegen, z. B. darauf, die vielfältigen Wahrnehmungs- und Erlebnismöglichkeiten von Körper und Sinnen zu erweitern bzw. wiederzuentdecken; Entfremdung und Angst durch physischen Kontakt zu überwinden; nonverbale Kommunikationsformen zu erproben. .....

I. Im Training sollte das Schwergewicht auf der Beschäftigung mit dem Selbstkonzept liegen, z. B. darauf, Selbst- und Fremdbild zu explorieren, blinde Flecken aufzuhellen und die Fähigkeit zu persönlichem Feedback zu entwickeln. .....

Auf den folgenden Seiten finden Sie eine Reihe von Feststellungen, die sich auf das Verhalten des Gruppenleiters oder der Gruppenmitglieder beziehen. Bitte, beurteilen Sie jede dieser Feststellungen danach, ob sie für Ihre Arbeit mit Gruppen und die Gruppen, mit denen Sie arbeiten, zutrifft oder nicht und antworten Sie entsprechend mit "ja" (trifft zu) oder "nein" (trifft nicht zu) - bitte ankreuzen.

	ja	nein
1. Der Leiter lehrt die Regeln für wirksames Feedback		
2. Der Leiter spricht als erster offen über seine Gefühle		
3. Der Leiter interpretiert Ursachen und Folgen des Geschehens in der Gruppe		
4. Der Leiter setzt die Regeln, nach denen gearbeitet werden soll		
5. Der Leiter setzt Übungen ein, um die Auseinandersetzung mit speziellen Problemen zu erleichtern		
6. Der Leiter verbalisiert latente Gefühle und erklärt sie		
7. Der Leiter bietet den Teilnehmern seine Freundschaft an		
8. Der Leiter verhält sich in jeder Situation entsprechend seinen theoretischen Vorstellungen		
9. Die Teilnehmer wissen, daß der Leiter sie beschützt und jedem einzelnen von ihnen beisteht		
10. Der Leiter spricht die Probleme der Gesamtgruppe an		
11. Der Leiter fordert die Teilnehmer zu Beiträgen und Stellungnahmen auf		
12. Für die Teilnehmer hat das Gruppenerlebnis einen Wert an sich		
13. Der Leiter versucht, vergangene Erfahrungen der Teilnehmer mit dem Gegenwartserleben in der Gruppe zu verbinden		
14. Die Teilnehmer sprechen oft über vergangene Erlebnisse und bisherige Lebenserfahrungen		

	ja	nein
15. Der Leiter verzichtet auf theoretische Ausführungen		
16. Jeder Teilnehmer fühlt sich vom Leiter bedingungslos akzeptiert		
17. Der Leiter konfrontiert einzelne mit ihrem Verhalten		
18. Der Leiter versteht das Verhalten der Teilnehmer auf dem Hintergrund ihrer bisherigen Lebensgeschichte		
19. Der Leiter konzentriert sich auf die emotionalen Reaktionen des Einzelnen		
20. Der Leiter geht auf Anlehnungsbedürfnisse der Teilnehmer nur sehr vorsichtig ein		
21. Die meisten Themen, die besprochen werden, haben keinen direkten Bezug zu Alltagsproblemen der Teilnehmer		
22. Der Leiter schafft ein Gruppenklima der Wärme und des Vertrauens		
23. Über weite Strecken beschränkt sich der Leiter darauf, den Gruppenprozeß zu beobachten und zu beschreiben		
24. Der Leiter stellt immer wieder Beziehungen her zwischen den Erfahrungen, die die Teilnehmer in der Gruppe machen und ihrer back-home Situation		
25. Die Gruppe erarbeitet sich ihre Ziele in einem langwierigen Entscheidungsprozeß selbst		
26. Der Leiter wartet ab, bis die Teilnehmer von sich aus ihre Gefühle offenlegen		
27. Der Leiter verläßt sich in seinem Handeln auf seine Intuition und seine spontanen Einfälle		
28. Mit Lob ist der Leiter eher zurückhaltend		
29. Der Leiter diskutiert sein eigenes Verhalten offen mit der Gruppe		

	ja	nein
30. Der Leiter bietet den Teilnehmern einen rationalen Bezugsrahmen an, in den sie ihre Erlebnisse einordnen können		
31. Der Leiter hilft den Teilnehmern, mit wichtigen Ereignissen aus ihrer Lebensgeschichte wieder in Kontakt zu kommen		
32. Der Leiter fordert die Teilnehmer auf, sich offen über andere Gruppenmitglieder zu äußern		
33. Das erste, was die Teilnehmer lernen, ist, sich mit dem zu befassen, was im Augenblick geschieht		
34. Es ist schwer für die Gruppe, die Ansichten und Einstellungen des Leiters kennenzulernen		
35. Der Leiter lobt die Teilnehmer und macht ihnen Mut		
36. Der Leiter spielt keine "Rolle", er ist einfach er selbst		
37. Das Hauptinteresse der Teilnehmer gilt der Beobachtung und Analyse des Gruppenprozesses		
38. Der Leiter versucht Bemerkungen zu machen, die möglichst viele Gruppenmitglieder betreffen		
39. Der Leiter überwacht die Einhaltung der Arbeitsregeln		
40. Der Leiter ermutigt einzelne, sich mit dem, was in ihnen vorgeht, zu beschäftigen		
41. Die Zurückhaltung des Leiters erlaubt es der Dynamik der Gruppe, sich zu entfalten		
42. Der Bezugsrahmen für Interventionen des Leiters ist stets die Gruppe		
43. Der Leiter bringt Gefühle und Verhaltensweisen auf den Begriff, um Lernen zu ermöglichen		

	ja	nein
44. Es geht in der Gruppe vor allem um das Erleben, erst in zweiter Linie um das Verstehen		
45. Die Teilnehmer erleben den Leiter innerhalb der Gruppe als zugewandt und freundlich		
46. Der Leiter nimmt wenig Einfluß auf die Gruppennormen		
47. Die Teilnehmer fühlen sich beim Leiter wegen seiner unterstützenden Art gut aufgehoben		
48. Der Leiter konfrontiert die Teilnehmer mit ihrem Verhalten		
49. Die Teilnehmer werden aufgefordert, ihre Gefühle direkt und spontant auszuagieren		
50. Der Leiter besteht nicht auf Einhaltung der Arbeitszeit		
51. Der Leiter kümmert sich mehr um die Gefühle der Teilnehmer als um ihre spezifischen Praxisprobleme		
52. Der Leiter deckt unbefragte Normen der Gruppe auf		
53. In der Gruppe wird ausschließlich mit dem gearbeitet, was hier und jetzt geschieht		
54. Die Gruppe ist oft hilfreich, wenn einzelne Teilnehmer versuchen, unabgeschlossene Probleme aus ihrer Vergangenheit aufzuarbeiten		
55. Der Leiter drückt seine Gefühle nonverbal mit derselben Leichtigkeit aus wie verbal		
56. Wenn ein Teilnehmer zaudert, sich mit einem anstehenden Problem auseinanderzusetzen, läßt der Leiter ihn in Ruhe		
57. Der Leiter unterstützt Gespräche über Vergangenes nicht		

	ja	nein
58. Die Teilnehmer haben den Eindruck, daß sie ihre Gruppenerlebnisse direkt zu ihrer normalen Lebenssituation in Beziehung setzen können		
59. Die Gruppenteilnehmer wollen in erster Linie zu einem besseren Verständnis ihrer selbst kommen		
60. Das Verhalten des Leiters ist beispielhaft für den Ausdruck von Gefühlen		
61. Der Leiter versucht, die Teilnehmer in emotionale Belastungssituationen zu bringen		
62. Die Teilnehmer haben das Interesse, konkrete Hinweise für ihre Praxis zu erhalten		
63. Der Leiter achtet darauf, eine gewisse Distanz zum Gruppengeschehen zu halten		
64. In den Gruppen wird viel Zeit damit verbracht, neue Verhaltensstrategien für bestimmte Alltagssituationen einzuüben		
65. Der Leiter provoziert die Teilnehmer, um die Grenzen ihrer emotionalen Ausdrucksfähigkeit zu erweitern		
66. Die Teilnehmer erleben den Leiter innerhalb der Gruppe wohl eher als kühl und distanziert		
67. Der Leiter gibt sich mit seiner ganzen Person aktiv ins Gruppengeschehen ein		
68. Der Leiter vermeidet es, den Teilnehmern direkte Fragen zu stellen		
69. Der Leiter wählt passende Übungen aus und organisiert ihre Durchführung		
70. Der Leiter betont, wie wichtig es sei, über Ereignisse zu sprechen, die alle miterlebt haben		
71. Die Gruppe arbeitet die Bedeutung ihrer Erfahrungen für die back-home Situation heraus		

	ja	nein
72. Der Leiter vermeidet es bei seinen Interventionen, einzelne anzusprechen oder über sie zu sprechen		
73. Wenn der Leiter über seine Gefühle spricht, dann nach gründlicher Überlegung und zum richtigen Zeitpunkt		
74. Umarmen, Streicheln und körperliche Auseinandersetzungen kommen in den Gruppen selten vor		
75. Die Gruppe befaßt sich mit dem theoretischen Hintergrund von Verhaltensänderung		
76. Jeder Teilnehmer findet für sich selbst heraus, was der praktische Nutzwert der Gruppenerfahrungen ist		
77. Intensive emotionale Konfrontation der Teilnehmer gehört zu den Aufgaben des Leiters		
78. In der Gruppe ist der Leiter eher Projektionsschirm als Person		

Hier finden Sie noch einmal die Ihnen schon bekannten neun Zielkomplexe. Bitte, bewerten Sie jetzt jedes der Ziele nach der Wichtigkeit, die es für Ihre eigene Arbeit hat, indem Sie auf der zugehörigen Einschätzskala die Zahl ankreuzen, die Ihrer Meinung entspricht. Dabei bedeutet:

1: für mich ist dieses Ziel äußerst wichtig
10: für mich ist dieses Ziel völlig unwichtig

Bitte, achten Sie darauf, daß Sie wirklich jedes der neun Ziele auf der zugehörigen Skala bewerten.

A. Im Training sollte das Schwergewicht auf dem Erwerb interpersoneller Kompetenz liegen, z. B. darauf, zu lernen, wie man sich wirkungsvoller an einer Gruppenarbeit beteiligt, wie man Kommunikationsfertigkeiten - besser zuhören, klarer formulieren - entwickelt.

äußert wichtig 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 völlig unwichtig

B. Im Training sollte das Schwergewicht auf der Entwicklung der Ausdrucks- und Mitteilungsfähigkeit liegen, z. B. darauf, Gefühle von Freude und Schmerz, Abneigung und Zuneigung zu zeigen; andere zu konfrontieren und sich der Konfrontation zu stellen; anderen einen Zugang zur eigenen Person zu ermöglichen.

äußerst wichtig 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 völlig unwichtig

C. Im Training sollte das Schwergewicht auf der Erkenntnis von Vorgängen in und zwischen Gruppen liegen, darauf, etwas über die Organisation und Dynamik von Gruppen zu lernen, z. B. Entscheidungsfindung und Problemlösung in Gruppen; Koalitionsbildung und Machtkämpfe zwischen Gruppen.

äußerst wichtig 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 völlig unwichtig

D. Im Training sollte das Schwergewicht auf dem Verständnis der eigenen Gefühle liegen, z. B. darauf, zu erleben und zu verstehen, wie man mit eigenen Aggressionen und Abhängigkeitsbedürfnissen, mit Gefühlen des Angenommen- oder Zurückgewiesenwerdens umgeht.

äußerst wichtig 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 völlig unwichtig

E. Im Training sollte das Schwergewicht auf bewußtseinserweiternden und persönliche Entfaltung ermöglichenden Erfahrungen liegen, z. B. darauf, die eigene Phantasie und Intuition besser und angstfreier zu nutzen; die Fähigkeit zu erweitern, ästhetische Erlebnisse zu genießen.

äußerst wichtig 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 völlig unwichtig

F. Im Training sollte das Schwergewicht auf der Analyse von und dem Umgang mit interaktionellen Problemen in sozialen Systemen liegen, z. B. darauf, die interpersonelle Kompetenz in Rollenbeziehungen zu erhöhen und in der eigenen Arbeitswelt besser fähig zu werden, interaktionelle Probleme zu diagnostizieren und Veränderungen zu planen.

äußerst wichtig 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 völlig unwichtig

G. Im Training sollte das Schwergewicht auf der Beschäftigung mit intrapsychischer Dynamik und persönlichen Problemen liegen, z. B. darauf, die eigenen Abwehrmechanismen in zwischenmenschlichen Beziehungen zu erkennen; zu lernen, innere Konflikte, in denen man sich befindet, zu diagnostizieren und zu benennen.

äußerst wichtig 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 völlig unwichtig

H. Im Training sollte das Schwergewicht auf körperlich-sinnlicher Wahrnehmung und Erfahrung liegen, z. B. darauf, die vielfältigen Wahrnehmungs- und Erlebnismöglichkeiten von Körper und Sinnen zu erweitern bzw. wiederzuentdecken; Entfremdung und Angst durch physischen Kontakt zu überwinden; nonverbale Kommunikationsformen zu erproben.

äußerst wichtig 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 völlig unwichtig

I. Im Training sollte das Schwergewicht auf der Beschäftigung mit dem Selbstkonzept liegen, z. B. darauf, Selbst- und Fremdbild zu explorieren, blinde Flecken aufzuhellen und die Fähigkeit zu persönlichem Feedback zu entwickeln.

äußerst wichtig 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 völlig unwichtig

Anhang 3

Demographische Daten

1. Alter:..... 2. Geschlecht:.....

3. Welche berufliche Ausbildung haben Sie (bitte Fach und Abschluß nennen):

.....

4. Haben Sie eine psychotherapeutische Ausbildung?

(Bitte ankreuzen) ..... ja nein

a. Wenn ja, bei welcher Organisation?

.....

b. Wenn ja, ist diese Ausbildung (bitte ankreuzen)

abgeschlossen .....

abgebrochen .....

unabgeschlos-
sen .....

5. Haben Sie eine gruppendynamische Ausbildung?

(Bitte ankreuzen) ..... ja nein

a. Wenn ja, bei welcher Organisation?

.....

b. Wenn ja, ist diese Ausbildung (bitte ankreuzen)

abgeschlossen .....

abgebrochen .....

unabgeschlos-
sen .....

6. Haben Sie eine andere Ausbildung, die sich speziell auf Ihre Arbeit mit Gruppen bezieht? (Bitte ankreuzen)

.....ja nein

a. Wenn ja, welche? .....

b. Wenn ja, bei welcher Organisation?

.....

c. Wenn ja, ist diese Ausbildung (bitte ankreuzen)

abgeschlossen .....

abgebrochen .....

unabgeschlossen .....

7. Wie lange etwa arbeiten Sie bereits als Leiter erfahrungsorientierter Gruppen? (Jahre/Monate bitte angeben)

.....

8. Wieviele Gruppen etwa haben Sie bisher geleitet?

.....

9. Welche der folgenden theoretischen Orientierungen hat Ihrer Meinung nach Ihre Arbeit mit Gruppen am meisten beeinflußt? (Bitte eine ankreuzen)

Lerntheorie ....

Sozialpsychologische Theorien ... .

Soziologische Theorien ....

Psychoanalyse ....

Humanistische Psychologie ....

andere (bitte benennen) .....

10. Bitte, nennen Sie einen für Sie besonders wichtigen Vertreter dieser theoretischen Orientierung:

.....

11. a. Sind Sie freiberuflich tätig? (Bitte ankreuzen)

..... ja nein

b. Arbeiten Sie mit Gruppen ausschließlich für die Institution, bie der Sie angestellt sind? (Bitte ankreuzen)

..... ja nein

c. Arbeiten Sie mit Gruppen für die Institution, bei der Sie angestellt sind und nebenberuflich? (Bitte ankreuzen) ..... ja nein

d. Arbeiten Sie mit Gruppen nur nebenberuflich und nicht für die Institution, bei der Sie angestellt sind? (Bitte ankreuzen) ..... ja nein

12. Arbeiten Sie vorwiegend mit bestimmten Teilnehmergruppen (z. B. Lehrer, Manager, Ehepaare, Sozialarbeiter etc.)?

..... ja nein

a. Wenn ja, mit wlchen? .....

b. Wenn ja, sind Ihre Veranstaltungen speziell für diese Teilnehmergruppen entworfen? (Bitte ankreuzen)

..... ja nein

Ich danke Ihnen, daß Sie sich der Mühe unterzogen haben, den Fragebogen auszufüllen! Anmerkungen, die Sie vielleicht dazu machen möchten, interessieren mich sehr.

Anhang 4

Die Verhaltensaspekte und die sie beschreibenden Items

	Anzahl Items	Richtung +	Richtung -
1. DS	10	6	4
2. IS	11	6	5
3. LZ	10	7	3
4. SE	10	6	4
5. BV	9	6	3
6. PO	9	5	4
7. F I	10	6	4
8. F II	9	5	4

Legende:

a. Dimensionsnummer
b. Richtung
c. Fragebogen-Nr.

1. Direkte emotionale Stimulation (DS)

a	b	c
1.1	+	48
1.2	-	26
1.3	+	65
1.4	+	49
1.5	-	74
1.6	+	32
1.7	+	77
1.8	-	23
1.9	+	61
1.10	-	56

2. Indirekte emotionale Stimulation (IS)

a	b	c
2.1	-	63
2.2	+	29
2.3	-	34
2.4	+	2
2.5	+	36
2.6	-	41
2.7	+	67
2.8	-	73
2.9	+	60
2.10	+	55
2.11	-	78

3. Liebevolle Zuwendung (LZ)

a	b	c
3.1	+	35
3.2	+	45
3.3	-	66
3.4	+	47
3.5	-	20
3.6	+	7
3.7	-	28
3.8	+	22
3.9	+	9
3.10	+	16

4. Strukturierende Einwirkung (SE)

a	b	c
4.1	-	68
4.2	+	4
4.3	-	25
4.4	+	11
4.5	+	69
4.6	-	46
4.7	+	1
4.8	+	39
4.9	-	50
4.10	+	5

5. Benennende Verdeutlichung (BV)

a	b	c
5.1	-	44
5.2	+	3
5.3	+	6
5.4	-	27
5.5	+	30
5.6	+	75
5.7	-	15
5.8	+	8
5.9	+	43

6. Praktische Orientierung (PO)

a	b	c
6.1	+	71
6.2	-	21
6.3	-	76
6.4	+	58
6.5	+	62
6.6	-	51
6.7	-	12
6.8	+	64
6.9	+	24

7. Focus I (Gruppe versus Individuum)

a	b	c
7.1	+	38
7.2	-	17
7.3	-	19
7.4	+	42
7.5	-	40
7.6	+	72
7.7	+	52
7.8	-	59
7.9	+	10
7.10	+	37

8. Focus II (Da und Dort versus Hier und Jetzt)

a	b	c
8.1	-	53
8.2	+	14
8.3	+	31
8.4	-	57
8.5	+	54
8.6	+	18
8.7	-	33
8.8	+	13
8.9	-	70

Literaturverzeichnis

American Psychological Association — (1963) Ethical Standards of Psychologists. American Psychologist 18, S. 56 -60

American Psychological Association — (1973) Guidelines for Psychologists conducting Growth Groups. American Psychologist 28, S. 933

Anger, H. — (1969) Befragung und Erhebung. Handbuch derPsychologie in 12 Bänden, Band 7 (1): Sozialpsychologie. Verlag Hogrefe, Göttingen, S. 567 - 618

Antons-Brandi, V. — (1973) Was bewirkte das Gruppendynamische Laboratorium? Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik 7, S. 36 - 57

Appley, D.G. und Winter, A.L. — (1973) T-Groups and Therapy Groups in a Changing Society. Jossey-Bass, San Francisco

Arbeitskreis Gruppendynamik im Bildungsbereich — (1975) Protokoll der Vollversammlung

Argyris, C. und Schön, D.A. — (1974) Theory in Practice: Increasing Professional Effectiveness. Jossey-Bass, San Francisco

Association of Counseling Service Directors — (1969) Preliminary statement of group process. 18th Annual Conference

Bach, G. — (1971) Marathon group dynamics: 1. Some functions of the professional facilitator. In: Siroka, R.W., Siroka, F.K. und Schloss, G.A. (eds.): Sensitivity Training and Group Encounter. Grosset und Dunlap, New York

Back, K.W. — (1972) Beyond Words. The Story of Sensitivity Training and the Encounter Movement. Russel Sage, New York

Back, K.W. (1973) The experiental group and society. Journal of Applied Behavioral Science, 9, S. 7-20

Back, K.W. (1974) Intervention techniques: small groups. Annual Review of Psychology 25, S. 367 - 388

Bales, R.F. (1951) Interaction Process Analysis. Addison-Wesley Press, Cambridge, Mass.

Barber, B. (1963) Some problems in the sociology of professions. Daedalus 12, S. 669 - 688

Barrett-Lennard, G.T. (1962) Dimensions of therapist response as causal factors in therapeutic change. Psychological Monographs 76, Nr. 43

Bebout, J. und Gordon, B. (1972) The value of encounter. In: Solomon, L.N. und Berzon, B. (eds.): New Perspectives on Encounter Groups. Jossey-Bass, San Francisco

Becker, H.S. (1962) The nature of a profession. In: Education for the Profession. National Society for the Study of Education Yearbook, Chicago, part II, S. 27 - 46

Becker, H.S., Greer, B., Strauss, A. und Hughes, E. (1961) Boys in White: Student Culture in Medical School. Chicago University Press, Chicago

Bennis, W.G. und Shepard, H.G. (1956) A theory of group development. Human Relations 9, S. 415 - 438

Berzon, B. und Reisel, J. (1968) Coordinators Manual: Encounter Tapes for Personal Growth Groups. A Bell and Howell Company, Human Development Institute, San Francisco

Blank, L., Gottessegen, G. und Gottessegen, M. (eds.) (1971) Encounter: Confrontations in Self and Interpersonal Awareness. Macmillan Co., New York

Blinkert, B. (1972) Unvollständige Professionalisierung und Konflikte im Bereich der Sozialarbeit. Zeitschrift für Soziologie 1, S. 291-301

Bollet, R. (1971) The effect of leader presence on change in a personal growth group. Unveröffentlichte Dissertation, Ball State University

Bolman, L.G. (1971 a) Some effects of trainers on their T-groups. Journal of Applied Behavioral Science 7, S. 309 - 325

Bolman, L.G. (1971 b) Point by point: reply to Hurley. Journal of Applied Behavioral Science 7, S. 649 - 651

Bolman, L.G. (1973) Some effects of trainers on their groups. A partial replication. Journal of Applied Behavioral Science 9, S. 534 - 539

Boring, F.H. (1972) Ethical perspectives on growth groups. American Psychological Association Monitor 3 (5), S. 3

Buchanan, P.C. (1965) Evaluating the Effectiveness of Laboratories in Industry. NTL-Institute, Washington D.C.

Bucher, R. und Strauss, A. (1960/61) Professions in process. American Journal of Sociology 66, S. 325 - 334

Campbell, J.P. und Dunnette, M.D. (1968) Effectiveness of TG experiences in managerial training and development. Psychological Bulletin 70, S. 73 -104

Carkhuff, R.R. und Berenson, B.G. (1967) Beyond Counseling and Therapy. Holt, Rinehart und Winston, New York

Carkhuff, R.R., Katochvil, D. und Friel, Th. (1968) Effects of professional training: communication and discrimination of facilitative conditions. Journal of Counseling Psychology 15, S. 68 - 74

Clelland, J.F. (1973) Changes in sensitivity training groups associated with changes in trainer characteristics. Dissertation Abstracts International 34, S. 1271 - 1272

Cogan, M.L. (1953) Toward a definition of profession. Harvard Educational Review 23, S. 33 - 50

Cohne, A.M. und Smith, R.D. (1972) The critical-incident approach to leadership intervention in training groups. In: Dyer, W.G. (ed.): Modern Theory and Method in Group Training. Van Nostrad Reinhold, New York

Cooper, C.L. (1969) The influence of the trainer on participant change in T-groups. Human Relations 22, S. 515-530

Cooper, C.L. (ed.) (1975) Theories of Group Process. Wiley, London und New York

Cooper, C.L. und Mangham, I.L. (eds.) (1971) T-Groups: A Survey of Research. Wiley, London und New York

Corsini, R.J. (1970) Issues in encounter groups. The Counseling Psychologist 2 (2), S. 1 - 27

Couch, A. und Keniston, K. (1960) Yeasayers and Naysayers: Agreeing response set as a personality variable. Journal of Abnormal and Social Psychology 60, S. 151 - 174

Croghan, L.M. (1974) Encounter groups and the necessity for ethical guidelines. Journal of Clinical Psychology 30, S. 438 - 445

Culbert, S.A. (1968) Trainer self-disclosure and member growth in two T-groups. Journal of Applied Behavioral Science 4, S. 47-73

Däumling, A.M. (1970) Die Herausforderung des Sensitivity Trainings. Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik 4, S. 1 - 16

Däumling, A.M. (1973) Ausbildung zum Gruppendynamik-Trainer. Gruppendynamik 4, S. 149 - 156

Däumling, A.M., Fengler, J., Nellessen, L., Svensson, A. (1974) Angewandte Gruppendynamik. Ernst Klett Verlag, Stuttgart

Daniel, S.J. (1970) The influence of leader empathy (affective sensitivity), participant motivation to change and leader-participant relationship on changes in affective sensitivity of T-group participants. Unveröffentlichte Dissertation, Michigan, State University

Danish, S.J. und Kagan, N. (1971) Measurement of affective sensitivity: toward a valid measure of interpersonal perception. Journal of Counseling Psychology 18, S. 51 - 54

Deutsch, M., Pepitone, A. und Zander, A. (1948) Leadership in a small group. Journal of Social Issues 4, S. 31-40

Deutscher Bildungsrat (Hrsg.) (1976) Entwicklungstendenzen im Beschäftigungswesen. Gutachten und Studien der Bildungskommission. Ernst Klett Verlag, Stuttgart

Devereux, G. (1972) Angst und Methode in den Verhaltenswissenschaften. Hanser Verlag, München

Diamond, M.J. (1974) From Skinner to Satori? Toward a social learning analysis of encounter group behavior change. Journal of Applied Behavioral Science 10, S. 133 - 148

Dinges, N.G. und Weigel, R.G. (1971) The marathon group: a review of practice and research. Comparative Group Studies 2,S.459 - 481

Dyer, W. (ed.) (1972) Modern Theory and Method in Group Training. Van Nostrad Reinhold, New York

Easton, R.H., Carr, R.J. und Whiteley, J.M. (1972) Issues in the encounter group movement. The Counseling Psychologist 3, S. 89 - 120

Egan, G. (1970) Encounter: Group Processes for interpersonal Growth. Brooks and Cole, Belmont, Calif.

Elliott, Ph.R. (1972) The sociology of the Professions. Russel Sage, New York

Eysenck, H.J. und Eysenck, S.B. (1962) The Eysenck Personality Inventory. Science and Behavior, San Diego

Fengler, J. (1972) Verhaltensmodifikation im gruppendynamischen Laboratorium. Phil. Dissertation, Bonn

Fiman, B.G. und Conner, D.R. (1975) Laboratory Training: a review of problem areas. Group Psychotherapy and Psychodrama 26, S. 72 - 91

Flexner, A. (1915) Is social work a profession? In: Proceedings of the National Conference of Charities and Correction, Chicago, S. 576 - 590

Force, E.J. (1969) Personal changes attributed to human relations training participants, intimates and job colleagues. Unveröffentlichte Dissertation, Michigan State University

Friedrichs, J. (1973) Methoden empirischer Sozialforschung. Rowohlt, Reinbek b. Hamburg

Fritz, J. (1974) Emanzipatorische Gruppendynamik. List Verlag, München

Gellert, M. (1974) Das Gutachtenproblem in gruppendynamischen Veranstaltungen oder: Von einem, der auszog, das "trainern" zu lernen. Gruppendynamik 5, S. 466 - 467

Genser, B., Vopel, K., Buttgereit, P. und Heinze, B. (1974) Lernen in der Gruppe: Theorie und Praxis der themenzentrierten interaktionellen Methode. Blickpunkt Hochschuldidaktik Nr. 25, Arbeitskreis für Hochschuldidaktik, Hamburg

Goode, W.J. (1960) Encroachment, charlatanism and the emerging professions: psychology, sociology and medicine. American Sociological Review 25, S. 902 - 914

Goode, W.J. (1969) The theoretical limits of professionalization. In: Etzioni, A. (ed.): The Semi-Professions. The Free Press, New York, S. 266 - 313

Golembiewski, R.T. und Blumberg, A.(eds.) (1970) Sensitivity Training and the Laboratory Approach: Readings About Concepts and Applications. Peacock Co., Itasca, Illinois

Gordon, T. (1955) Group-Centered Leadership. Boston

Gottschalk, L. und Pattison, E. (1969) Psychiatric perspective on T-groups and the laboratory movement: an overview. American Journal of Psychiatry 126, S. 823 - 839

Hamman, K.A. (1971) Trainer orientation, member experience and empathy: a true experiment exploring the source and kinds of impact of sensitivity training. Unveröffentlichte Dissertation, University of Michigan

Harries-Jenkins, G. (1970) Professionals in organizations. In: Jackson, J.A. (ed.): Professions and Professionalization. Cambridge University Press, Cambridge, U.K., S. 51 - 108

Hartley, D., Roback, H.B. und Abramowitz, S.I. (1976) Deterioration effects in encounter groups. American Psychologist 31, S. 247 - 255

Heigl, F. (1970) Einige Gedanken zur Gruppendynamik. Zeitschrift für psychosomatische Medizin und Psychoanalyse 16, S. 80 - 98

Henry, W.E., Sims, J.H. und Spray, S.L. (1971) The Fifth Profession. Jossey-Bass, San Francisco

Herron, W.G. (1975) Further thoughts on psychotherapeutic deprofessionalization. Journal of Humanistic Psychology 15, S. 65 - 73

Hill, W.F. (1965) Hill Interaction Matrix. Youth Studies Center, University of California

Hofstätter, P.R. und Wendt, D. (1966) Quantitative Methoden der Psychologie. Barth Verlag, München

Hopkinsons, D. und Hurley, S.J. (1976) Helper ethics and the professional-paraprofessional gap. Professional Psychology 7, S. 319 - 322

Horn, K.(Hrsg.) (1972) Gruppendynamik und der subjektive Faktor. Suhrkamp Verlag, Frankfurt

House, R.J. (1967) T-group education: and leadership effectiveness: a review. Personnel Psychology 20, S. 1 - 32

Hüppauff, H. (1973) Hilft Selbsterfahrungslernen zur Entwicklung politischen Bewußtseins? Gruppendynamik 4, S. 5 - 17

Hughes, E. (1958) Men and Their Work. The Free Press, Glencoe

Hughes, E. (1963) Professions . Daedalus 92, S. 655 - 668

Hurley, J.R. (1971) The neglected effects of trainers on training groups. Journal of Applied Behavioral Science 7, S. 647 - 649

Hurley, J.R. und Force, E.J. (1973) T-group gains in acceptance of self and others. International Journal of Group Psychotherapy 23, S. 166 - 176

Jackson, J.A.(ed.) (1970) Professions and Professionalization. Cambridge University Press, Cambridge, U.K.

Jenkins, D.H. (1962) Ethics and responsibility in human relations training. In: Weschler, I. und Schein, E.(eds.): Issues in Human Relations Training. NTL-Institute, Washington D.C.

Jourard, S.M. und Lasakow, P. (1958) Some factors in self-disclosure. Journal of Abnormal and Social Psychology 56, S. 91 - 98

Joure, S.A. (1971) Influence of trainer style and participant personality on T-group change. Unveröffentlichte Dissertation, Memphis State University

Kelman, H.C. (1961) Processes of opinion change. Public Opinion Quarterly 25, S. 57 - 78

Kelman, H.C. (1963) The role of the group in the induction of therapeutic change. International Journal of Group Psychotherapy 13, S. 399 - 452

Kilman, P.R. und Sotile, W.M. (1976) The marathon encounter group: a review of the outcome literature. Psychological Bulletin 83, S. 827 - 850

Klein, E. und Astrachan, B. (1971) Learning in Study Groups and T-Groups . Journal of Applied Behavioral Science 7, S. 659 - 683

Klein, R.S (1973) The Effects of differential treatment on encounter groups. Dissertation Abstracts International 34, S. 415 - 416

Koch, S. (1971) The image of man implicit in encounter group theory. Journal of Humanistic Psychology 11, S. 109 - 128

Komins, A.S. (1972) An analysis of trainer influence in T-group learning. Unveröffentlichte Dissertation, Boston University School of Education

Lakin, M. (1969) Some ethical issues in sensitivity training. American Psychologist 24, S. 923 - 928

Lakin, M. (1972) Interperonal Encounter: Theory and Practice in Sensitivity Training. McGraw-Hill, New York

Leary, Th. (1962) How to change behavior. In: Nielson, G. (ed.): Proceedings of the XIV. International Congress of Applied Psychology, Vol. 4, Clinical Psychology, Kopenhagen, S. 50 - 68

Leiterman, P. (1970) Attitudinal and behavioral changes in self-directed and leader-directed personal growth groups. Unveröffentlichte Dissertation, University of Kentucky

Lieberman, M.A. (1974) Up the right mountain, down the wrong path - theory development for people-changing groups. Journal of Applied Behavioral Science 10, S. 166 - 174

Lieberman, M.A. (1975) Joy less facts? A response to Schutz, Smith and Rowan. Journal of Humanistic Psychology 15, S. 49 - 54

Lieberman, M.A. und Gardner, J.R. (1976) Institutional alternatives to psychotherapy: A study of growth center users. Archives of General Psychiatry 33, S. 157 - 162

Lieberman, M.A., Yalom, I.D. und Miles, M. (1973) Encounter Groups: First Facts. Basic Books, New York

Lienert, G.A. (1962) Verteilungsfreie Methoden in der Biostatistik. Verlag Hain, Meisenheim am Glan

Lippitt, G.L. und This, L. (1962) Is training a profession? In:Weschler, I. und Schein, E.(eds.): Issues in Human Relations Training. NTL-Institute, Washington D.C.

Lippitt, G.L. und This, L. (1970) Leaders for lab training: selected guidelines for group trainers utilizing the lab method. In: Golembiewski, R.T. und Blumberg, A.(eds.): Sensitivity Training and the Laboratory Approach. Peacock Co., Itasca, Illinois

Lohmann, K., Zenger, J.H. und Weschler, I. (1959) Some perceptual changes during sensitivity training. Journal of Educational Research 53, S. 28 - 31

Lomranz, J., Lakin, M. und Schiffman, H.E. (1972) Variants of sensitivity training and encounter: diversity or fragmentation? Journal of Applied Behavioral Science 8, S. 399 - 420

Long, T.J. und Schultz, E.W. (1973) Empathy, a quality of an effective group leader. Psychological Report 32, S. 699 - 705

Lüscher, K. (1968) Der Prozeß der beruflichen Sozialisation. Enke Verlag, Stuttgart

Luke, R.A. (1972) The internal normative structure of sensitivity training groups. Journal of Applied Behavioral Science 8, S. 421 - 437

Lundgren, D.C. (1971) Trainer style and patterns of group development. Journal of Applied Behavioral Science 7, S. 689 - 709

Lundgren, D.C. (1973) Attitudinal and behavioral correlates of emergent status in training groups. Journal of Social Psychology 90, S. 141 - 153

Lundgren, D.C. (1974) Trainer-member influence in T-groups: one-way or two-way. Human Relations 27, S. 755 - 766

Lundgren, D.C. (1975) Interpersonal needs and member attitudes toward trainer and group. Small Group Behavior 6, S. 371 - 388

Lundgren, D.C. und Schaeffer, C. (1976) Feedback processes in sensitivity training groups. Human Relations 29, S. 763 - 782

Maliver, B. (1973) The Encounter Game. Basic Books, New York

Mann, R.D. (1966) The development of the member-trainer relationship in self-analytic groups. Human Relations 19, S. 85 - 115

Mates, M.E. (1972) The effects of trainer personality on trainer behavior and on participant personality change in a sensitivity training experience. Unveröffentlichte Dissertation, George Peabody College for Teachers

Merton, R.K., Kendall, P. und Reader, G. (eds). (1957) The Student Physician. Harvard University Press, Cambridge, Mass.

Miles, M. (1967) Trainer-anchored rating scale. Human Relations Training News 3, S. 21 - 24

Millerson, G. (1964) The Qualifying Associations. Routledge und Paul, London

Moos, R. (1974) Evaluating Treatment Environments. Wiley, London und New York

Morrison, T.L. und Thomas, M.D. (1976) Participants perceptions of themselves and leaders in two kinds of group experiences. Journal of Social Psychology 98,S. 103-110

National Training Laboratories-Institute (1969) Standards for the use of the laboratory method in NTL-Institute programs. NTL-Institute, Washington D.C.

Nellessen, L. (1976) Methodenpluralismus in der Gruppendynamik - Ergebnis konzeptioneller oder ökonomischer Bedingungen und Möglichkeiten? Gruppendynamik 7, S. 170 - 173

Nie, N.H., Bent, D.H. und Hull, C.H. (1972) Statistical Package for the Social Sciences. McGraw-Hill, New York

O'Day, R. (1973) Training style: a content-analytic assessment. Human Relations 26, S. 599 - 637

O'Day, R. (1976) Individual training styles: an empirically derived typology. Small Group Behavior 7, S. 147 - 182

Oden, T.C. (1974) A populist's view of psychotherapeutic deprofessionalization. Journal of Humanistic Psychology 14, S. 400 - 404

Pace, C.R. und Stern, G. (1958) An approach to the measurement of psychological characteristics of college environments. Journal of Educational Psychology 49, S. 269 - 277

Patterson, C.H. (1972) Ethical standards for groups. The Counseling Psychologist 3, S. 93 - 101

Paul, L. (1973) Some ethical principles for facilitators. Journal of Humanistic Psychology 13, S. 43 - 46

Perls, F. (1974) Gestalt-Therapie in Aktion. Ernst Klett Verlag, Stuttgart

Peters, D.R. (1966) Identification and personal change in laboratory training. Unveröffentlichte Dissertation, Massachusetts Institute of Technology

Peters, J.J. (1973) Do encounter groups hurt people?
Psychotherapy: Theory, Research and Practice 10, S. 33 - 35

Peterson, D.R. (1976) Is psychology a profession?
American Psychologist 31, S. 572 - 582

Pino, C. und Cohen, H. (1971) Trainer style and trainee self-disclosure.
International Journal of Group Psychotherapy 21, S. 202 - 213

Portele, G. und Schmid, B. (1976) Kooperative Selbstqualifikation beim "Arbeitskreis Gruppendynamik im Bildungsbereich" (AGIB). Ein neuer Ausbildungsweg.
Gruppendynamik 7, S. 326 -329

Poser, E.G. (1966) The effect of therapists training on group therapeutic outcome.
Journal of Consulting Psychology 30, S. 283 - 289

Prose, F. und Schäfer, D. (1974) Ein Modell zur Ausbildung von Gruppendynamik - Trainern an Hochschulen.
Gruppendynamik 5, S. 301- 311

Psathas, G. und Hardert, R. (1966) Trainer Interventions and normative patterns in the T-group.
Journal of Applied Behavioral Science 2, S. 149 - 169

Reinhardt, S. (1972) Zum Professionalisierungsprozeß des Lehrers.
Athenaeum Verlag, Frankfurt am Main

Reisel, J. (1959) The trainer role in human relations training.
Paper read at the Western Psychological Association Meeting, April

Rioch, M.J., Eckes, C., Flint, A.A., Usdansky, B.S., Newan, R.G. und Silber, E. (1963) National Institute of Mental Health pilot study in training mental health counselors.
American Journal of Orthopsychiatry 33, S. 678 - 689

Rogers, C. (1970) Carl Rogers on Encounter Groups. Harper und Row, New York

Rokeach, M. (1960) The Open and the Closed Mind. Basic Books, New York

Rosenthal, B.G. (1971) The nature and development of encounter group movement. In: Blank, L.; Gottessegen, G. und Gottessegen, M.(eds.): Encounter: Confrontations in Self and Interpersonal Awareness. Macmillan Co., New York, S. 435 - 468

Rosenthal, R. (1966) Experimenter Effects in Behavioral Research. Appleton-Century-Croft, New York

Rourke, Ph.G. (1974) Consultant role and member learning in the small experiential group. Dissertation Abstracts International 34, S. 5691

Rowan, J. (1975) Encounter group research: no joy? Journal of Humanistic Psychology 15, S. 19 - 28

Ruitenbeck, H.M. (1970) The New Group Therapies. Dutton, New York

Sader, M. und Schäuble, W. (1972) Zur Zielexplikation bei gruppendynamischen Veranstaltungen. Gruppendynamik 3, S. 423 - 428

Sanford, M.E. (1973) T-group participant responses to selected trainer characteristics. Dissertation Abstracts International 34, S. 1711 - 1712

Schaffer, J.B.P. und Galinsky, M.D. (1974) Models of Group Therapy and Sensitivity Training. Prentice-Hall, Englewood Cliffs, New Jersey

Schuller, A. (1975) Das Legitimationsproblem in der Gruppendynamik. Gruppendynamik 6, S. 332 - 348

Schutz, W. (1958) FIRO, a three-dimensional Theory of Interpersonal Behavior. Holt, Rinehart und Winston, New York.

Schutz, W. (1971) Here Comes Everybody. Holt, Rinehart und Winston, New York

Schutz, W. (1975) Not encounter and certainly not facts. Journal of Humanistic Psychology 15, S. 7 - 18

Schwärzel, W. (1974) Nichtverbale Interaktionstrainings - ein neuer Markt für Symptomverwertung? Gruppendynamik 5, S. 25 - 38

Sechrest, L. und Bootzin, R. (1975) Preliminary evaluation of psychologists in encounter groups. Professional Psychology 6, S. 69 - 79

Sektion Gruppendynamik des Deutschen Arbeitskreises für Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik (1968) Gründungsprotokoll der Sektion Gruppendynamik vom 6. 12. 1968

Sektion Gruppendynamik ... (1970) Regelungen der Sektion Gruppendynamik des DAGG für Aufnahme und Trainerausbildung. Bad Boll

Sektion Gruppendynamik ... (1976) Richtlinien für die Ausbildung zum Trainer für Gruppendynamik vom 13. 6. 1976

Sektion Gruppendynamik ... (1976 a) Angaben über die Aktivitäten der Sektion Gruppendynamik vom Oktober 1974 bis Juli 1976. Mitteilungen des Sektionsvorstands vom 4. 8. 1976

Sektion Gruppendynamik ... (1976 b) Geschäftsordnung der Sektion Gruppendynamik gemäß Beschluß der Mitgliederversammlung vom 30. 10. 1976

Seligman, M. und Desmond, R.E. (1973) Leaderless groups: a review. The Counseling Psychologist 4, S. 70 - 87

Shapiro, R. und Klein, R. (1975) Perceptions of the leaders in an encounter group. Small Group Behavior 6, S. 238 - 248

Shoemaker, G.L. (1973) A study of the relationship of facilitators' styles and personal change in the encounter group. Dissertation Abstracts International 34, S. 2954

Shostrom, E.L. (1966) Manual, Personal Orientation Inventory. Science and Behavior, San Diego

Sikora, R., Sikora, E. und Schloss, G. (eds.) (1971) Sensitivity Training and Group Encounter. Grosset und Dunlap, New York

Slager, J.B. (1972) Leadership personality type as a factor of change in T-groups. Unveröffentlichte Dissertation, University of Arizona

Smith, P.B. (1975) Controlled studies of the outcome of sensitivity training. Psychological Bulletin 82, S. 597 - 622

Smith, P.B. (1975 a) Are there adverse effects of sensitivity training? Journal of Humanistic Psychology 15, S. 29 - 47

Smith, P.B. (1976) Sources of influence in the sensitivity training laboratory. Small Group Behavior 7, S. 331 - 348

Snider, J.G. und Osgood, C.E. (eds.) (1969) Semantic Differential Technique: A Sourcebook. Aldine Co., Chicago

Solomon, L. und Berzon, B. (eds.) (1972) New Perspectives on Encounter Groups. Jossey-Bass, San Francisco

Stock, D. (1964) A summary of research on training groups. In:Bradford, L.P., Gibb, J.R. und Benne, K.D.(eds.): T-Groups Theory and Laboratory Method. Wiley, New York und London

Stoller, F. (1969) A stage for trust. In: Burton, A. (ed.): Encounter. Jossey-Bass, San Francisco, S. 81 - 96

Teegen, F. und Fittkau, B. (1972) Erziehung der Erzieher - Erfahrungen aus einem hochschuldidaktischen Experiment. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 1, S. 43 - 50

Thompson, G.M. (1973) A comparative study of two group leader styles. Unveröffentlichte Dissertation, Arizona State University

Truax, C.B. und Carkhuff, R.R. (1967) Toward Effective Counseling and Psychotherapy: Training and Practice. Aldine Co., Chicago

Turner, C. und Hodge, M.N. (1970) Occupations and profession. In: Jackson, J.A. (ed.): Professions and Professionalization. Cambridge University Press, Cambridge, U.K., S. 19 - 50

Weinstein, M.S. und Hanson, R. (1975) Leader experience level and patterns of participation in sensitivity training groups. Small Group Behavior 6, S. 123 - 140

Weschler, I.R., Massarik, F. und Tannenbaum, R. (1962) Teh self in process: a sensitivity training emphasis. In: Weschler, I.R. und Schein, E.(eds.): Issues in Human Relations Training. NTL-Institute, Washington D.C.

Whitaker, D.S. und Lieberman, M.A. (1964) Assessing interpersonal behavior in group therapy. Journal Percept. Mot. Skill 18, S. 763 - 764

White, L. (1973) The effects of leader personality on group outcomes in interracial encounter groups. Dissertation Abstracts International 33, S. 4110 - 4108

Wright, F. (1976) The effects of style and sex of consultants and sex of members in a self-study group. Small Group Behavior 7, S. 433-456

Zundel, E. (1973) Lerneffekte in gruppendynamischen Trainings. Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik 7, S. 17 - 35

Zunker, V. und Brown, W.F. (1966) Comparative Effectiveness of student and professional counselors. Personnel and Guidance Journal 44, S. 738 - 743

ohne Autor (1976) Statistisches Jahrbuch für die Bundesrepublik Deutschland.

ohne Autor (o. J.) Statistisches Bundesamt, Fachserie A, Volkszählung vom 27. 5. 1970, Heft 20

ohne Autor (1973) Umfrage zur Ausbildung von Gruppentrainern. Gruppendynamik 4, S. 159 - 180

ohne Autor (1977) Vorläufige Richtlinien für das interne Qualifikationsmodell des AGIB. Gruppendynamik im Bildungsbereich 4, S. 60 - 63

Abkürzungsverzeichnis

AGIB	Arbeitskreis Gruppendynamik im Bildungsbereich
APA	American Psychological Association
ASS	Affective Sensitivity Scale
DAGG	Deutscher Arbeitskreis für Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik
DGG	Deutsche Gruppenpsychotherapeutische Gesellschaft
EPI	Eysenck Personality Inventory
FIRO	Fundamental Interpersonal Relations Orientation
HIM	Hill Interaction Matrix
ICL	Interpersonal Checklist
IPA	Interaction Process Analysis
MMPI	Minnesota Multiphasic Personality Inventory
POI	Personal Orientation Inventory

Lebenslauf

Am 31. 8. 1943 wurde ich als Tochter des o. Professors für Ökonomie des Bildungswesens, Dr. Friedrich Edding, und der Malerin Irmelin Edding, geb. Kohrs, in Berlin geboren. Nach Besuch der Volksschule in den Jahren 1950 - 54 trat ich in das humanistische Gymnasium "Kieler Gelehrtenschule" in Kiel ein. 1960 wechselte ich die Schule und besuchte bis zu meinem Abitur im Jahre 1963 das Landschulheim am Solling bei Holzminden.

Nach je einem Semester an der Pädagogischen Hochschule in Kiel und der Universität Mainz, wo ich Kunstgeschichte und Archäologie belegte, begann ich im SS 1964 das Studium der Psychologie an der Universität Hamburg. Dort legte ich im Frühjahr 1967 die Vordiplom-Prüfung für Psychologen ab. Ich setzte mein Studium an der Universität Freiburg fort und schloß es im WS 1968/69 dort mit der Diplom-Prüfung ab.

Von Januar 1970 bis Juli 1972 arbeitete ich als Dozentin für Sozialpsychologie bei der Deutschen Stiftung für Internationale Entwicklung in Bad Honnef, im Rahmen der Vorbereitungsseminare für Fachkräfte der Deutschen Technischen Hilfe.

Seit 1972 bin ich freiberuflich als Trainerin für Gruppendynamik tätig.